

P R O P O S T A  
**CURRICULAR**  
*Editorial*



SISTEMA DE ENSINO  
**POSITIVO**

EDUCAÇÃO INFANTIL



P R O P O S T A  
**CURRICULAR**  
*Editorial*



SISTEMA DE ENSINO  
**POSITIVO**

**Presidente**

Ruben Formighieri

**Diretor-Geral**

Emerson Walter dos Santos

**Diretor Editorial**

Joseph Razouk Junior

**Gerente Editorial**

Júlio Röcker Neto

**Gerente de Produção Editorial**

Cláudio Espósito Godoy

**Coordenação de Arte**

Elvira Fogaça Cilka

**Assessora Pedagógica**

Lucia Klein

**Colaboradora**

Patricia Waltiach

**Projeto Gráfico**

Priscila Fogaça

Créditos das imagens:

©Shutterstock/aimy27feb/schab/Andrius\_Saz/siro46/Lu Wenjuan

**Editoração**

Maria Eugenia Ramos May Corrêa

**Revisão**

Ana Carolina Golembiuk

Editora Positivo Ltda.  
Rua Major Heitor Guimarães, 174 – Seminário  
80440-120 – Curitiba – PR  
Tel.: (0xx41) 3312-3500

*Site:* [www.editorapositivo.com.br](http://www.editorapositivo.com.br)

*E-mail:* [editora.spe@positivo.com.br](mailto:editora.spe@positivo.com.br)

## Poética da criança

Por uma ideia de criança rica,  
na encruzilhada do possível,  
que está no presente  
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,  
guiada, na experiência,  
por uma extraordinária espécie de curiosidade  
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,  
que rejeita que sua identidade seja  
confundida com a do adulto, mas que a oferece  
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,  
capaz de se encontrar e se confrontar  
com outras crianças  
para construir novos pontos de vista e  
conhecimento.

Por uma ideia de criança competente,  
artesã da própria experiência  
e do próprio saber  
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,  
que aprende a conhecer e a entender  
não porque renuncie, mas porque nunca deixa  
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

# Sumário

*Apresentação* ..... 8

*Introdução* ..... 10

**Fundamentos da *Educação Infantil*** ..... 16

**FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**..... 17

**FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**..... 17

Fundamentos da linguagem matemática..... 17

Fundamentos do estudo da natureza e do meio..... 19

Fundamentos da cultura digital ..... 21

Fundamentos das linguagens da Arte ..... 22

Fundamentos da cultura oral e escrita com crianças de 3 a 5 anos ..... 24

Fundamentos do desenvolvimento motor e movimento ..... 28

**CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL** ..... 30

**Organização curricular na *Educação Infantil***..... 32

**EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ESCOLA PARA A INFÂNCIA** ..... 33

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**..... 33

**AMBIENTE DE APRENDIZAGEM** ..... 35

<b>Proposta curricular para a <i>Educação Infantil</i></b> .....	<b>38</b>
<b>ATIVIDADES PERMANENTES</b> .....	<b>39</b>
<b>SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS</b> .....	<b>39</b>
<b>PROJETOS DIDÁTICOS</b> .....	<b>40</b>
<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b> .....	<b>40</b>
<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</b> .....	<b>44</b>
<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OBJETIVOS DE     APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</b> .....	<b>44</b>
<b>AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>54</b>
<b>TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>56</b>
<b>Referências</b> .....	<b>58</b>

1

*Apresentação*



Este conjunto de reflexões foi sistematizado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tem o propósito de disponibilizar subsídios e informações a todos os profissionais da Educação que produzem e utilizam o Sistema Positivo de Ensino (SPE).

Os materiais didáticos do SPE, denominados de Livros Integrados, são mais uma expressão da atuação educacional do Grupo Positivo e demonstram nosso compromisso com a construção do saber, a consciência ética, a força do trabalho e o progresso humano. Por isso, discutimos os principais referenciais pedagógico-educacionais que orientam os processos de concepção e a ação dos envolvidos na produção dos nossos materiais, nos diversos níveis de ensino e de seus componentes curriculares.

A organização desta proposta curricular editorial não tem a intenção de esgotar o debate sobre a organização curricular das escolas parceiras ou de atuar como um manual de procedimentos metodológicos, pois entendemos que não há um caminho único para a efetivação do ensino e da aprendizagem, mas sim múltiplos percursos que cada instituição escolar pode desenhar.

Desejamos que este documento auxilie as equipes técnicas e docentes das escolas conveniadas ao SPE no que tange às possíveis e necessárias reestruturações de seus projetos político-pedagógicos.

Departamento Editorial

2

*Introdução*

Na trajetória histórica mundial da educação da criança, constatamos que essa foi uma responsabilidade exclusiva da família durante séculos. Era no convívio com os adultos e outras crianças que ela aprendia as tradições, as normas e as regras de sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança vive num ambiente de intensa socialização, interagindo e aprendendo sobre sua cultura com seus pares e com outros adultos além de seus familiares.

Na história da Educação Infantil no Brasil, inicialmente o atendimento à criança pequena foi marcado por uma cisão entre o que se propunha às classes mais favorecidas e às menos favorecidas. De um lado, tínhamos o atendimento **assistencial**, voltado aos cuidados com a saúde, higiene e nutrição das crianças, geralmente atendidas em instituições filantrópicas e públicas, em turno integral. Tradicionalmente, esse tipo de instituição ficou conhecido como **creche**. De outro lado, em instituições particulares, tínhamos o atendimento **educacional**, de meio período, destinado ao “preparo” das crianças para a escolarização que se seguiria. Nesse sentido, o termo “educação pré-escolar”, utilizado no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização. Situava-se, portanto, fora da educação formal.

O final dos anos 1980 e a década de 1990 marcaram um período de revisão do pensamento e da legislação, principalmente no que diz respeito à infância, à família e à educação. Com a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, obtiveram-se importantes conquistas no campo da Educação Infantil no Brasil.

Dessa forma, consolida-se a concepção de Educação Infantil que vincula **educar** e **cuidar**, entendendo-se o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Conforme assinalado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento do MEC homologado em 15 de dezembro de 2017:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 34)

O atendimento na Educação Infantil (EI), sendo público ou privado, é reconhecido como um **direito da criança**. Os termos “creche” e “pré-escola” foram redefinidos, independentemente de regime de horário, classe social ou setor envolvidos, na tentativa de descaracterizar seu uso corrente, comumente atrelado na sociedade brasileira aos tipos de serviços prestados.

Nesse sentido, a busca dos profissionais e pesquisadores da área é transcender a contradição entre modelo assistencialista e modelo educacional. O importante é que o cuidado e a educação, vistos como unidade, estejam voltados ao favorecimento de conquistas cognitivas, motoras, afetivas, sociais, éticas e estéticas, que são essenciais para as crianças nessa fase.

Conceber a Educação Infantil como direito público subjetivo do cidadão desde que nasce e como função do Estado, complementar a família, implica, simultaneamente: (i) a garantia de oferta de vagas para atender à demanda; e (ii) a qualidade desta oferta. As crianças de todas as raças/etnias, religiões, classes sociais, origens e locais de moradia, gêneros, independente de qualquer condição dos pais, têm direito à educação de qualidade, capaz de promover seu desenvolvimento, ampliar seu universo cultural e o conhecimento do mundo físico e social, a constituição de sua subjetividade, favorecer trocas e interações, respeitar diferenças e deficiências, promover autoestima e bem-estar. (BRASIL, 2009b, p. 15-16)

Em relação à importância da Educação Infantil, há de se reconhecer a sua dimensão social, **como espaço privilegiado de interação entre as crianças**, possibilitando trocas no convívio coletivo das crianças e dos adultos que com elas se relacionam e entre si. Além disso, esse é um **ambiente ideal para a interação das crianças com a cultura e com o conhecimento**, ou seja, para a ampliação de trocas humanas, a partir de experiências no plano do conhecimento, dos afetos, dos objetos e das pessoas, um lugar em que as crianças podem aprender sobre si, sobre suas capacidades e limites, sobre o mundo, tendo o professor como um mediador não só de cultura, mas de afetos e de interações sociais.

A Educação Infantil, nessa perspectiva, deve oportunizar o **desenvolvimento integral das crianças**. Por isso, a proposta curricular para a Educação Infantil presente nos materiais didáticos da Editora Positivo respeita a **importância das interações e da brincadeira como elementos articuladores do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças** nessa etapa da escolarização e objetiva favorecer a ampliação de experiências de aprendizagem, mobilizando elementos cognitivos, afetivos e sociais

A visão atual sobre a infância retira as crianças do lugar de seres passivos e apenas receptores de informações do seu meio cultural, como as víamos anteriormente. A capacidade e o interesse das crianças pequenas em aprender, descobrir, ampliar seus conhecimentos são incontestáveis, multidimensionais e construídos a partir das trocas que elas estabelecem com o meio, das interações com outras pessoas, adultos e crianças. Para elas, em seu cotidiano, tudo é fonte de curiosidade e exploração. Agem ativamente em seu entorno, selecionando informações, analisando-as, relacionando-as e lhes dando diferentes sentidos. É dessa forma que entendem e transformam a realidade; aprendem a respeito de si, das pessoas e do mundo, dele se apropriam e o transformam; assim, crescem e constituem suas identidades pessoais.

Na organização dos materiais didáticos da Editora Positivo, reconhece-se que, na Educação Infantil, **essas realizações e suas consequências são perpassadas pela mediação<sup>1</sup> exercida pelo professor**. A reflexão sobre o processo de mediação nos remete a pensar sobre o que significa favorecer as conquistas infantis e sobre a possibilidade de dificultá-las nesse processo de mediação.

Incentivar a exploração do ambiente à sua volta, ampliando essas oportunidades; oferecer apoio nessa tarefa; comemorar as conquistas, mesmo que pareçam pequenas; tentar entender o modo como veem e percebem os acontecimentos são formas de favorecer as aprendizagens das crianças.

Em contrapartida, propor algo que esteja muito além ou aquém de suas capacidades, realizar a atividade pela criança, não propor a ela desafios, olhá-la a partir da referência adulta, ter expectativas negativas com relação a seus limites e possibilidades, não ter disponibilidade para com ela interagir são maneiras de dificultar seu desenvolvimento. Esse é um cuidado que os profissionais da educação envolvidos na elaboração dos materiais didáticos da Editora Positivo observam com rigor ao propor as estratégias pedagógicas e as orientações metodológicas aos educadores de crianças pequenas.

Também é objeto de reflexão dos pesquisadores e autores da Editora Positivo a questão do espaço, assim como o ambiente que nele se constitui. É no espaço que a vida acontece e se desenvolve. Em uma casa, a organização do espaço indica o modo de vida de quem a habita, suas preferências, seus interesses e hábitos. Já **na Educação Infantil a organização do ambiente revela a concepção educacional e a postura pedagógica dos professores que nele trabalham**.

Para David e Weinstein<sup>2</sup>, **a organização do ambiente se relaciona ao desenvolvimento da identidade pessoal da criança, de sua sensação de segurança e confiança e de sua competência e autonomia**, além de se relacionar à oferta de oportunidades para aprendizagens sociais, motoras e cognitivas e para as necessidades ora de convívio social, ora de privacidade.

<sup>1</sup> O conceito de mediação vem da concepção vygotskyana de natureza humana, na qual a cultura e o grupo social são considerados elementos constitutivos de cada indivíduo. Ver: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

<sup>2</sup> DAVID, T. G.; WEINSTEIN, C. S. The built environment and children's development. In: WEINSTEIN, C. S.; DAVID, T. G. (Ed.) *Spaces for children: the built environment and child development*. New York: Plenum, 1987. p. 3-18.

No cuidado/educação da criança pequena, é importante a criação de um ambiente acolhedor, seguro e, ao mesmo tempo, estimulante, que permita a ela aventurar-se nele, descobri-lo, descobrir-se e descobrir o outro. Essa possibilidade é crucial para que ela vá se constituindo como agente de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e, gradativamente, vá se tornando capaz de satisfazer às suas necessidades sem precisar de assistência constante do adulto. Ao organizar áreas diferentes e variar o tamanho delas dentro da sala ou no pátio, o professor está favorecendo que as atividades sejam realizadas ora em grupos pequenos, em duplas, ora pela criança sozinha ou pela turma inteira. É necessário flexibilidade para dispor móveis e equipamentos nos espaços utilizados.

Na Educação Infantil, o espaço cumprirá sua função à medida que puder ser um local de brincadeiras e das várias expressões da criança. Para ser significativo e envolvente, precisa dispor de uma atmosfera lúdica, cultural e estética em suas diferentes dimensões, comportando diferentes materiais, brinquedos, livros, revistas, gibis, jogos, acessórios e objetos diversos. Faz-se necessário que esses materiais estejam acessíveis à criança para serem utilizados.

O contato com espaços da comunidade e com a natureza também precisa ocorrer. Além do mais, na EI, as “salas de aula” não se constituem em espaços exclusivos para a aprendizagem. Ao contrário, os espaços externos, em áreas abertas ou cobertas, podem ser igualmente ou muito mais propícios para as descobertas e experiências infantis.

A brincadeira é, por excelência, um meio para a elaboração e reelaboração do conhecimento pela criança; é um processo essencial para aprender sobre o seu entorno<sup>3</sup>. **Brincar é uma forma de ação cognitiva** (ação do pensamento), na qual, por meio das ações, dos sentimentos e das trocas comunicativas, a criança abstrai, interpreta e entende a realidade. A brincadeira também oportuniza à criança comprovar, reter e precisar de modo efetivo os conhecimentos que ela adquiriu.

A. Liublinskaia<sup>4</sup>, pedagoga russa, diz que, ao brincar de faz de conta, a criança:

1. reflete a realidade e a transforma ativamente, inventando, atribuindo significados diferentes daqueles que os objetos possuem de fato, modificando o espaço físico e construindo ambientes para servir aos seus propósitos;
2. combina realidade e fantasia, introduzindo na brincadeira aquilo que ela quer que seja verdade, utilizando objetos inanimados como se fossem animados, desempenhando papéis de personagens ou animais, nesse caso assumindo suas características com o próprio corpo;
3. adquire e desenvolve conhecimentos e habilidades;
4. lida e resolve contradições intrínsecas à própria brincadeira, considerando as necessidades e possibilidades de acordo com as regras que estão implícitas nela;
5. mesmo quando brinca sozinha, age e interage, física e verbalmente;
6. desenvolve o pensamento, a imaginação e a criatividade por meio da análise, confronto e síntese sobre as situações envolvidas no estabelecimento e negociação das regras e na coordenação das experiências anteriores;
7. enriquece sua capacidade simbólica.

Dessa forma, nas situações didáticas sistematizadas nos materiais didáticos da Editora Positivo, incentiva-se o educador das crianças pequenas a assumir seu papel essencial de mediador também em relação ao brincar, pois sua ação, direta ou indireta, influencia a qualidade, a quantidade e o tipo de

---

<sup>3</sup> Existem inúmeros trabalhos importantes nacionais e internacionais sobre brinquedo, jogo, brincadeira e Educação Infantil. Podemos citar alguns autores: Vygotsky (1984); Kramer (1993); Kishimoto (1994); Vygotsky, Luria, Leontiev (1994); Brougère (1995); Elkonin (1998); Rocha (2000); Huizinga (2001).

<sup>4</sup> LIUBLINSKAIA, A. A. *Desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa: Estampa, 1973.

brincadeira realizada pelas crianças. Valorizar o brincar, envolver-se e/ou organizar situações para as crianças brincarem é vital na atuação docente da EI.

Nesta proposta curricular da Editora Positivo para a Educação Infantil também se considera **de extrema importância a fusão entre movimento e pensamento no desenvolvimento das crianças pequenas**. O pensamento da criança é peculiar em sua estrutura, composição e modo de funcionamento. A criança pensa, sente e se expressa com o corpo, com as mãos, por meio das sensações e das linguagens fisionômica, gestual, postural e cinética. Essas linguagens corporais antecedem a linguagem falada, e o movimento é o recurso disponível para expressar emoções, sentimentos, pensamentos e para explorar o meio, a realidade.

Ao contrário da maioria dos adultos, a criança não separa diversão de aprendizado, estudo de brincadeira; sua relação com o mundo não lhe permite essas oposições.

Derdyk<sup>5</sup> ressalta: “A criança, ser global, mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala”. Devido a isso, a aprendizagem da criança será melhor quanto mais diversidade de experiências ela puder vivenciar nos seus contextos de desenvolvimento (família e instituição de Educação Infantil). Tais experiências devem conceber o conhecimento como uma totalidade, não limitando os conteúdos ao conhecimento lógico-matemático ou às atividades de letramento/alfabetização, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena envolvem conquistas além das intelectivas, sendo imprescindível concebê-las em suas multiplicidades. Por isso, esta proposta curricular para a Educação Infantil e os materiais didáticos dela derivados contemplam os **diferentes campos de experiências** em que as crianças pequenas podem construir de forma interativa, lúdica e criativa suas percepções, compreensões e conhecimentos acerca de si e do mundo, contribuindo, assim, para sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

No desenvolvimento da proposta curricular contida nos materiais didáticos da Editora Positivo, **o papel do professor é fundamental**, pois a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança dependem diretamente da ação docente, de como se organizam a dimensão interativa, o espaço e o tempo das experiências educativas da criança, que contemplam o cuidar/educar e as demandas de desenvolvimento integral das crianças, pois:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2017, p. 36)

Com a mediação do professor, as crianças pequenas aprendem a expressar ideias, sentimentos, necessidades e desejos, avançando no processo de construção de significados. Por meio do brincar, elas conhecem e exploram manifestações culturais, expressam emoções e pensamentos e aprendem a valorizar o que é diverso.

As estratégias pedagógicas presentes nos materiais didáticos da Editora Positivo para a Educação Infantil buscam apoiar o professor na organização de experiências educativas que permitam às crianças a construção de uma imagem positiva de si, descobrindo e conhecendo o próprio corpo, suas possibilidades e limitações; buscam permitir também o estabelecimento de vínculos afetivos, que fortalecem a autoestima e ampliam as possibilidades de comunicação e interação social. Sobretudo, partem do reconhecimento das crianças como sujeitos do processo de conhecer e da sua educação como um direito humano.

<sup>5</sup> DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.



# 3

Fundamentos da

*Educação Infantil*



## Fundamentos legais da *Educação Infantil*

A concepção de criança é uma construção histórica, social e científica. Os estudos e as pesquisas realizadas nas últimas décadas evidenciam que a imagem de criança vem se modificando: de um ser passivo, fraco e dependente a uma pessoa em desenvolvimento e capaz. Não se trata, pois, de um adulto em construção, mas de um sujeito de direitos, cidadão pleno.

Podemos constatar esse novo olhar para a infância em diferentes documentos nacionais legais. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade torna-se dever do estado. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica, junto com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse sentido, a LDB 9.396/98 representou um avanço, pois reconheceu o atendimento às crianças com menos de 7 anos como responsabilidade da área da educação e não apenas da área social, da justiça, do trabalho e/ou da saúde e instituiu o atendimento às crianças de 0 a 6 anos como parte da Educação Básica.

De acordo com a Resolução n.º 3, de 3 de agosto de 2005, a faixa etária prevista para a Educação Infantil é de 0 a 5 anos. A Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.396/98, dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula das crianças a partir dos 6 anos de idade. Sendo assim, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica para crianças de 0 a 5 anos de idade. E o Ensino Fundamental passa a receber os alunos a partir dos 6 anos de idade completos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), assim se define a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010b, p. 12)

Portanto, a legislação que normatiza os serviços ofertados em Educação Infantil assegura à criança o direito de ser criança e de ser tratada como tal, durante toda a infância. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2014), é considerada criança a pessoa com idade entre 0 e 12 anos de idade.

## Fundamentos pedagógicos da *Educação Infantil*

O trabalho com diferentes linguagens deve ser desenvolvido de forma que faça sentido para as crianças e esteja de acordo com o pensamento atual e os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil (MOYLES, 2010). Neste capítulo, são apresentados os principais pressupostos teóricos das diferentes linguagens que devem ser contempladas na Educação Infantil.

### FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM MATEMÁTICA

A matemática surge, para as crianças, de maneira natural e espontânea com as primeiras experiências oferecidas pelo meio sociocultural. A todo momento, elas estão em contato com informações e situações que envolvem quantidades, contagens, medidas e noções de espaço e tempo. Ao brincar, jogar, conversar, as crianças são desafiadas a pensar sobre a situação e a organizar informações, ou seja, a pensar matematicamente.

## Introdução

Essas experiências e o estabelecimento de relações são dois pontos fundamentais no trabalho com a matemática na Educação Infantil. Afinal, para as crianças desenvolverem as habilidades necessárias à construção de ideias matemáticas, é necessário dar continuidade a essas primeiras ideias, explorando-as e aprofundando-as.

Dessa forma, é importante proporcionar experiências diversificadas e desafiantes por meio de situações-problema que permitam às crianças refletir para encontrar as próprias soluções e, assim, construir noções matemáticas. É importante ressaltar que os conceitos matemáticos explorados logo nos primeiros anos escolares vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores.

No processo de desenvolvimento e aprendizagem da matemática, o modo como a criança realiza as atividades propostas e vivencia as situações, mostrando seu ponto de vista, permite observar o que ela pode aprender e abstrair de suas experiências.

Desde pequenas, as crianças buscam estratégias para comunicar quantidades e resolver problemas do seu cotidiano. Isso faz com que elas se deparem frequentemente com conhecimentos matemáticos de contagem, ordenação, medição, relações entre quantidades, formas geométricas, entre outros. Exemplos disso são as situações nas quais as crianças mostram a idade com os dedos, identificam a posição de um objeto traçando o caminho a ser percorrido para pegá-lo, reconhecem onde há mais ou menos elementos, avaliam distâncias, identificam formas geométricas, etc.

Dessas experiências surgem desafios e dificuldades que fazem com que as crianças, ao tentar solucioná-los, aprofundem aos poucos as noções matemáticas. É preciso levar em conta que essas experiências são muito diferentes das dos adultos e que elas são a base para a construção da aprendizagem matemática.

As primeiras noções matemáticas de contagem, de relações de quantidade, de espaço, de medidas e de tempo são construídas com base nas vivências das crianças. Por ser a escola um ambiente de referência, cabe a ela oportunizar um momento de interação com objetos, formas, cores, quantidades e com histórias que podem ser ouvidas e recriadas nas brincadeiras infantis e nos jogos de faz de conta. Muitas experiências podem surgir dessas situações e muitos conhecimentos podem ser elaborados, reelaborados e aprofundados.

Dessa forma, é necessário aproximar a matemática do que é espontâneo nas crianças, valorizando e respeitando os conhecimentos prévios e ampliando-os por meio de práticas pedagógicas estimulantes e significativas. A Educação Infantil é um momento adequado para incentivar nas crianças o desenvolvimento do pensamento lógico com práticas pedagógicas que alimentem a curiosidade, a criatividade e a descoberta.

A Base Nacional Comum Curricular, referindo-se ao art. 9º das DCNEI, cita que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas “são as **interações** e a **brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p. 35, grifo do original).

Na elaboração de práticas pedagógicas, é preciso propor situações em que as crianças exponham as próprias ideias, ouçam as dos outros, formulem, argumentem, confrontem e comuniquem suas estratégias e seus pensamentos para validar ou não seus pontos de vista. Nesses processos, a linguagem é um elemento essencial para a construção do pensamento matemático. Além disso, essas atitudes favorecem o desenvolvimento da autonomia para pensar e para agir e a tomada de decisão, o que contribui para o trabalho com a resolução de problemas.

Resolver e inventar problemas são maneiras facilitadoras do processo de apropriação da aprendizagem matemática. Assim, é importante abordar situações em que as crianças precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las. Não se trata de situações que permitam a elas “aplicar” o que já sabem, e sim que as possibilitem produzir novos conhecimentos com base nos que elas já têm.

Ainda, é necessário que o problema proposto seja um desafio, considerando, além da situação apresentada, o que é desconhecido e o que se pretende determinar.

No processo da resolução de problemas, as crianças utilizam diferentes estratégias para encontrar respostas, como criatividade, intuição, imaginação, autonomia, estabelecimento de relações, experimentação, tentativa e erro, interpretação dos resultados, etc. Durante essas situações, além do intenso apoio na oralidade, é importante que os problemas possam ser representados por meio de objetos (materiais manipuláveis), desenhos e/ou escritas matemáticas, o que permite expressar os raciocínios utilizados.

Cabe ressaltar que o papel do professor é essencial. Na resolução de problemas, ele assume a postura de problematizador de conteúdos, ou seja, é ele quem apresenta a situação desafiadora à turma e oferece a ajuda de que cada uma das crianças necessita para encontrar a solução do problema. Para tanto, é necessário oferecer tempo para as reflexões da turma e não indicar diretamente um procedimento que deva ser utilizado por todos. Além disso, o professor deve selecionar e propor problemas que focalizem o objetivo de aprendizagem pretendido, bem como acompanhar e orientar a busca de soluções, coordenar discussões entre as diferentes soluções apresentadas, valorizar os diferentes caminhos de uma mesma solução e validar ou não a coerência das respostas dadas.

Na Educação Infantil, tanto nos momentos em que brincam quanto nos momentos em que jogam, as crianças são envolvidas na resolução de problemas que oportunizam o desenvolvimento do pensamento e de raciocínios matemáticos, por meio da exploração do espaço e de objetos. Os jogos de regras também fazem parte desse trabalho, favorecendo principalmente o desenvolvimento do raciocínio estratégico (prever jogadas, levantar hipóteses e validá-las) e a autonomia. O envolvimento em situações de jogos e brincadeiras pode despertar nas crianças o interesse e a curiosidade por aprender matemática e conhecimentos de outros campos de experiências.

## FUNDAMENTOS DO ESTUDO DA NATUREZA E DO MEIO

O trabalho com a natureza e o meio social, nas escolas de Educação Infantil, deve se dar como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais, abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens em todas as linguagens. Afinal, para estruturar e representar sua compreensão do mundo, as crianças recorrem a diferentes meios de expressão e comunicação.

Ao ingressar na Educação Infantil, as crianças detêm conhecimentos de diversos assuntos relacionados ao seu entorno, e o que cada uma sabe é diferente. Por esse motivo, deve ser ponto de partida na abordagem das ciências naturais e sociais realizar o levantamento prévio desses conhecimentos. Esse levantamento cumpre com duas funções: saber o que as crianças conhecem e torná-las conscientes do que já sabem. Portanto, compartilhar com os outros o que já conhecem é tomar consciência do seu próprio processo de aprendizagem.

Outro aspecto da metodologia do trabalho com as ciências é que o professor deve ser um bom perguntador, além de instigar as crianças a fazer perguntas. Boas perguntas, além de gerar interessantes discussões, são referências para as crianças serem boas questionadoras.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil tem como escopo oportunizar experiências que envolvam os sentidos, nas quais as crianças vivenciem, de forma não condutista, os meios natural e social.

Os indivíduos, principalmente quando crianças, sentem a necessidade de tocar, de sentir as coisas, e nesse contexto os espaços não formais se tornam um repertório de opções para o professor. Nesses espaços, o aluno poderá sentir, cheirar, provar, experimentar as coisas do meio no qual está inserido, possibilitando uma aprendizagem dinâmica, interessante, realista e significativa. (GHEDIN et al., 2013, p. 50)

Essas experiências intencionais oportunizadas no trabalho com as ciências naturais e sociais na Educação Infantil devem implicar o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo e no desenvolvimento de atitudes de respeito pelo ambiente e pela cultura.

Além do desenvolvimento de atitudes, é essencial que as crianças vivenciem, pouco a pouco, os procedimentos de pesquisa, centradas na capacidade de observar, experimentar, descobrir e compartilhar conhecimentos.

Ter uma atitude científica é ser curioso, respeitar e refletir sobre evidências, ser flexível e ter atenção ao meio ambiente.

As principais áreas científicas conceituais tratam de: visão e luz, calor, frio e mudanças de temperatura, ação de ouvir e produzir som, movimentos e força, respiração e ar, nós próprios e outros animais, solo e crescimento das plantas, como as coisas se comportam na água, céu, estações e clima, circuitos elétricos simples e materiais e seus usos. Esses tópicos fornecem a maior parte do currículo nos primeiros anos e são úteis com as atitudes previamente mencionadas para fornecer uma estrutura para atividades lúdicas e científicas. Transformar o cantinho da casa ou de faz de conta em uma oficina oportuniza esse foco. Um centro de jardinagem pode permitir o plantio de raízes, sementes, caules subterrâneos e plantas, possibilitando um trabalho científico real e significativo envolvendo as crianças na cuidadosa observação e mensuração de coisas que crescem. (MOYLES et al., 2008, p. 166)

Como deve ser o trabalho pedagógico com as ciências naturais e sociais na Educação Infantil? Como ajudar as crianças a construir o conhecimento em relação a essas ciências?

O trabalho pedagógico com as ciências naturais e sociais na Educação Infantil não tem como objetivo oferecer respostas prontas e certas.

Para uma criança aprender os conteúdos relativos às ciências é preciso que ela continue pensando sobre os fenômenos e seja estimulada e encorajada a desenvolver "teorias" sobre eles, a estabelecer relações, buscar a diferenciação existente entre mitos, lendas, explicações provenientes do senso comum e conhecimentos científicos. O trabalho na creche ou na escola deve, então, ser voltado à ampliação das experiências que as crianças já possuem e para a construção de novos conhecimentos que as aproximem das diversas formas de explicar o mundo. (HUBNER, 2001)

O professor pode ajudar as crianças a sistematizar os conhecimentos alimentando a postura investigativa delas (em vez de dar a resposta final).

Ele pode aproveitar situações do dia a dia, de parque ou sala de aula e propor problemas às crianças. Porém, isso apenas não basta. É preciso ainda propor ou intervir em situações cotidianas que levem o grupo à ação reflexiva, não objetivando a recitação de nomes difíceis ou respostas prontas, mas sim o pensamento, o levantamento de hipóteses interpretativas e explicativas. O trabalho não pode parar quando a criança resolve a experiência: o professor deve ajudar seu grupo a pensar, explicar, tomar consciência de como aquilo foi resolvido. Diante das soluções encontradas pelas crianças, deve argumentar com novas ideias e contraexemplos. (HUBNER, 2001)

Como ficou evidente, a abordagem das ciências com crianças na Educação Infantil visa explorar os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por meio de práticas ricas e

significativas, que envolvam os saberes relacionados aos meios físico e natural, à construção da identidade da criança e ao conhecimento do meio social em que vivem.

### FUNDAMENTOS DA CULTURA DIGITAL

Muitos professores, no contexto da cibercultura, são considerados imigrantes digitais, isto é, não nasceram na era da cultura digital, mas entraram nela (ou foram levados a isso). Dessa forma, as crianças, como nativas digitais, fazem parte de um contexto que não é natural para a maioria das escolas e dos professores.

A designação “nativo digital” parece definir bem os que são habitantes nativos da linguagem própria dos computadores, telefones móveis, videogames e internet, pois permite estabelecer sua contraparte, os imigrantes digitais, como a geração que não conheceu essas possibilidades em sua infância, tendo de se adaptar ao novo contexto. (GUIMARÃES, 2012, p. 128)

Nesse contexto, é um dever da Educação Infantil promover a cultura digital na escola e um direito das crianças o acesso a recursos tecnológicos contemporâneos no ambiente de aprendizagem.

A cultura digital é um campo vasto e potente, pois pode estar articulada com qualquer outro campo além das tecnologias, como por exemplo a arte, a educação, a filosofia, a sociologia, etc.

Nesta perspectiva a Cultura Digital, assim como uma proposta de educação integral, maximiza todos os campos dos saberes dispostos tanto dentro quanto fora do espaço escolar justamente por encontrar-se em um lugar que não pode fechar-se para o seu entorno, que o está desafiando a novos jeitos de aprender. (BRASIL)

Cabe ressaltar que não basta as crianças terem contato com diferentes recursos tecnológicos, tornando-se simples usuárias deles. É necessária a mediação do professor para que conheçam as ferramentas, desenvolvam o espírito crítico e os cuidados necessários ao utilizá-las. “A compreensão dos meios tecnológicos implica que a criança não seja apenas consumidora (consultar, ver filmes, etc.), mas também produtora (fotografar, registrar, etc.), alargando, deste modo, os seus conhecimentos e perspectivas sobre a realidade” (PORTUGAL, 2016, p. 93).

Assim, é função da escola de Educação Infantil proporcionar experiências de aprendizagem para que as crianças possam desenvolver a competência digital.

A competência digital consiste no saber utilizar com familiaridade e espírito crítico as tecnologias da sociedade da informação para o trabalho, o tempo livre e a comunicação. Isto implica na habilidade de base, nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC): o uso do computador para validar, conservar, produzir, apresentar, trocar informações, para comunicar e participar da rede colaborativa por meio da internet. (ITÁLIA, 2012, p. 11, tradução nossa)

Para esse novo jeito de aprender, a escola deve estar de portas abertas para a cultura digital, possibilitando às crianças da mais tenra idade o acesso aos recursos tecnológicos disponíveis hoje na nossa sociedade.

Diante desse cenário contemporâneo, a Editora Positivo não mede esforços para tornar o cotidiano escolar conectado com inovações tecnológicas. No Positivo On, é ofertado ao professor um universo da cultura midiática e digital com diferentes ferramentas para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem. Há um espaço todo voltado para a Educação Infantil com jogos, curiosidades, vídeos, realidade aumentada, livro digital, áudios, *e-books*, entre outros.

### FUNDAMENTOS DAS LINGUAGENS DA ARTE

“Estimular a imaginação, despertar a sensibilidade, ampliar horizontes e deixar a criança experimentar são formas de aprender e ensinar as diferentes linguagens das artes.” (PILLOTTO, 2007, p. 19).

Devemos dar às crianças o que lhes é de direito. Trabalhar com as linguagens da Arte na Educação Infantil não é mais uma opção da escola, mas sim um dever com a formação integral da criança.

As linguagens da Arte na Educação Infantil estão presentes nas DCNEI, nos arts. 6º. e 9º., que dispõem sobre a promoção das experiências expressivas relacionadas à interação com música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010b). Dessa forma, o trabalho com as linguagens da Arte deve fazer parte do rol das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante. (GOBBI, 2010)

#### Artes Visuais

A educação em Artes Visuais tem como intenção oportunizar às crianças experiências para que se tornem sensíveis ao mundo e conhecedoras das diferentes formas das artes plásticas por meio de atividades essencialmente lúdicas.

Um dos pontos básicos do trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil é a educação do olhar. A criança se apropria dos elementos visuais à medida que participa de muitos processos de leitura de obras de arte.

Na escultura, por exemplo, o principal elemento é o volume, porém outros, como a cor e a linha, também estão presentes.

A produção de alguns artistas pode ajudar na tarefa de ampliar o repertório da turma sobre essa expressão artística.

As Artes Visuais têm como foco de trabalho as imagens que compõem intervenções urbanas, fotografias, objetos, pinturas e instalações. As produções artísticas podem ser encontradas em diferentes espaços:

[...] nas ruas, nos muros, na arquitetura, nas roupas, nos acessórios que usamos, e também nos diferentes espaços expositivos. Sendo assim, é possível dizer que o conhecimento nas Artes Visuais decorre da interação que estabelecemos com diferentes tipos de produções e, quando tratamos de produções artísticas contemporâneas, cada vez mais somos instigados a usar diferentes sentidos, não nos limitando, portanto, aos estímulos visuais. (BRASIL, 2015, p. 36)

Quanto ao percurso gráfico da criança, é papel do professor intervir quando necessário, orientando as crianças nos procedimentos a serem realizados, sugerindo experimentações com os materiais disponibilizados e, quando adequado, dando ideias. Para atuar dessa forma, é preciso um olhar atento.

Desenvolvendo o olhar sobre a produção dos alunos, a professora saberá como intervir. Um exemplo: a professora observa que um aluno nunca desenvolve trabalhos sozinho, então deve propor, em algum momento, que ele experimente fazê-lo. Vale lembrar que, como as intervenções didáticas acontecem para favorecer avanços no processo de criação dos alunos, é preciso olhar e intervir durante o processo e não apenas nos resultados finais. (PIMENTEL, 2001, p. 17)

### Música

“Música é linguagem, é expressão, é sentimento que reflete a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir dos indivíduos, da comunidade, das culturas e das religiões em seu processo sócio-histórico” (BRITO, 2003, p. 28).

As crianças precisam entrar em contato com diferentes tipos de sons, músicas, canções para construir conhecimentos sobre a linguagem musical. Desde bebês, são capazes de expressar preferências e memória musical. O trabalho em educação musical deve considerar esses aspectos culturais e sociais e respeitar o desenvolvimento musical, o modo de perceber, sentir e pensar de cada criança.

Vale ressaltar que todos os conteúdos relativos à linguagem musical devem ser trabalhados em situações expressivas e significativas. Um trabalho com diferentes intensidades de som, por exemplo, só se justifica se realizado em um contexto musical, como um jogo com frases musicais, em que é necessário cantar forte e cantar fraco.

Além disso, as práticas pedagógicas envolvendo a música devem ser um processo contínuo de construção, o qual envolve sentir, experimentar, perceber, criar, imitar e refletir. “Nesse sentido, importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje” (BRITO, 2003, p. 46).

### Dança

A dança é uma manifestação cultural que busca a expressão corporal mediante a presença de estímulos sonoros, envolvendo movimentos e ritmos diversificados.

Desde a mais tenra idade, as crianças vivenciam experiências corporais e, progressivamente, se apropriam de movimentos para a interação com o mundo.

Na Educação Infantil, portanto, o professor poderá desenvolver a dança por meio de elementos básicos: atividades rítmicas e expressivas; brinquedos cantados; cantigas de roda; danças folclóricas; danças populares e danças criativas. “O espaço da escola pode ser um local de valorização e conhecimento de danças, ritmos e outras formas de expressão que estão presentes nas diferentes regiões de nosso país e que, muitas vezes, são esquecidas e desvalorizadas” (BRASIL, 2006b, p. 32).

E como são ricas as possibilidades de expressão do corpo em gestos, movimentos, brincadeiras, músicas e danças que fazem parte da nossa cultura, essa é mais uma possibilidade de abordagem para o trabalho com a dança nas instituições de Educação Infantil.

### Teatro

“Os jogos teatrais podem ser vividos na escola como mais uma possibilidade de expressão da criança. Sua prática envolve as relações interpessoais, o passado, o presente e o futuro dos envolvidos, além de sentimentos como o medo, os ideais, as vontades e os desejos” (BRASIL, 2006b, p. 20).

As crianças, desde muito cedo, praticam ações dramáticas. Elas gostam de imitar pessoas de seu convívio próximo e se animam ao vestir roupas e acessórios, realizando atividades de faz de conta.

A representação dramática é uma conduta lúdica que as crianças usam sem se preocuparem com o produto final, ou seja, com uma apresentação para o público. Para elas, a imitação é uma maneira de brincar, de se comunicar e de interagir, além de um auxílio na compreensão do mundo ao seu redor.

O trabalho com a linguagem dramática na Educação Infantil, então, está centrado basicamente no processo, pois é mais importante uma vivência dramática por meio de uma proposta lúdica do que a produção de uma peça de teatro.

Destacamos a importância de garantir o trabalho com as quatro linguagens da Arte nas escolas de Educação Infantil – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro –, as quais devem ser desenvolvidas considerando as suas diferentes formas de comunicação e expressão.

Desta forma, é preciso pensar o currículo de forma não linear e não escolarizante. Sobretudo é preciso pensar em espaços de aprendizagem, de convivência e de experiências, com ações que culminem na produção de sentidos, em redescobertas e ressignificações simbólicas e imagéticas. É preciso pensar em ser e ser no pensar. (PILLOTTO, 2007, p. 26)

## FUNDAMENTOS DA CULTURA ORAL E ESCRITA COM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS

Segundo Malaguzzi,

[...] quando as crianças nascem, elas são banhadas por um oceano de palavras, por signos, aprendendo a própria arte de falar, a arte de escutar, a arte de ler e a de dar significado aos signos. Quero dizer com isso que a criação implica em encontrar uma solução para uma competência cada vez maior no que se refere à comunicação. Na verdade, na comunicação está contida toda a vida da criança, toda a vida do homem: as ferramentas lógicas do pensamento, a comunicação com uma base para a socialização, e os sentimentos e as emoções transmitidos pela comunicação. Aprender a falar e aprender como alguém pode falar e ouvir são [algumas] das grandes questões da vida. (MALAGUZZI, 1993 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 57)

O acesso das crianças à cultura oral e escrita é um direito previsto em diferentes documentos legais nacionais – DCNEI e BNCC. Deve acontecer na Educação Infantil de forma lúdica, envolvente e significativa para que as crianças possam desenvolver as suas competências comunicativas e o desejo de aprender a ler e a escrever.

### Cultura oral

“O desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (PORTUGAL, 2016, p. 60).

Ao chegar à escola de Educação Infantil, a maioria das crianças já apresenta habilidades para escutar e falar em algumas situações comunicativas e elas fazem isso de modo muito natural. Por esse motivo, nas práticas educativas, a comunicação oral deve se tornar objeto de conhecimento, seja para ampliar o vocabulário, seja para escutar ou produzir falas com diferentes funções: comunicativa, expressiva e argumentativa – todas elas de forma contextualizada. Assim, as crianças têm a possibilidade de adequar a fala a situações diversas e, aos poucos, compartilhar seus pontos de vista, reconhecendo outras formas de ver o mundo (ITÁLIA, 2012).

O papel do professor é, antes de tudo, criar um clima de comunicação na sala de aula em uma relação dialógica, e não unilateral, com as crianças. São exemplos de boas práticas de escuta e de valorização da fala das crianças: momentos de audição de poemas e outros textos; rodas de conversa com ênfase no falar e no escutar; apresentação de textos da tradição oral realizada pelas crianças, como trava-línguas, adivinhas e parlendas. Momentos em que as crianças compartilham conhecimentos por meio da expressão verbal também são ricas oportunidades para o desenvolvimento de habilidades



expressivo-verbais. Enfim, é tarefa do professor fomentar o conhecimento das crianças na utilização de muitas palavras para que ampliem seu vocabulário, compreendam perguntas, saibam elaborar respostas, entendam ordens, mensagens e conversas.

### Cultura escrita

Em relação à cultura escrita, cabe à escola oportunizar práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil, mesmo que as crianças ainda não leiam e escrevam convencionalmente. São as aproximações sucessivas aos diferentes gêneros textuais, proporcionadas em práticas sociais reais, que vão permitir às crianças elaborar hipóteses sobre como se escreve e para que se escreve. A alfabetização e o letramento, portanto, precisam ser entendidos como processos contínuos e interdependentes.

Alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. [...] é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2011, p. 97)

Magda Soares ainda apresenta outras considerações sobre o assunto:

A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências. (SOARES, 2001, p. 53)

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010b), a escola de Educação Infantil deve garantir experiências que possibilitem às crianças a apreciação e a interação com as linguagens oral e escrita e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais escritos. Desse modo, toda criança deve ter acesso aos elementos da sua cultura.






Não há hoje em dia crianças que não contatem com o código escrito e que, por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Assim, há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contatar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades. Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contato e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao cotidiano da criança. Esta abordagem situa-se numa perspectiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente. (PORTUGAL, 2016, p. 66)

A proposta desta coleção de Educação Infantil valoriza a criança como sujeito do processo de aprendizagem, à medida que ela tenha a oportunidade de vivenciar a cultura escrita e, com isso, acessar importantes informações, mediadas pelo professor e pelos colegas, que a ajudarão a transformar seus conhecimentos e a desenvolver suas competências comunicativas.

Essa proposta está em consonância com a teoria de Emilia Ferreiro e de Ana Teberosky (1999). Também está apoiada na perspectiva de Vygotsky (2008), que acredita ser a escrita um sistema de representação da realidade e que o processo de alfabetização seja o domínio progressivo desse sistema, indo muito além da aquisição de uma habilidade motora e da correspondência entre fonema e grafema.

Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), o processo de construção da escrita pela criança envolve um problema de natureza lógica relacionado a dois processos: as características do nosso sistema de escrita e a função social da linguagem escrita.

Portanto, a criança percorre um caminho em que se fazem presentes as hipóteses provisórias até se apropriar da base alfabética. Segundo as autoras, essas hipóteses podem ser classificadas em quatro períodos distintos. Cabe ressaltar que esses períodos não correspondem diretamente à idade da criança, mas sim à intensidade com que ela experiencia práticas sociais reais de leitura e escrita.

PRODUÇÃO	HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA
<p>P. Oliveira</p>  <p>Transcrição: CANGURU</p>	<p>Ao escrever, a criança respeita duas exigências básicas: a quantidade de letras (nunca inferior a três) e a variedade entre elas (não podem ser repetidas).</p> <p><b>Hipótese central:</b> para escrever coisas diferentes, é preciso usar um conjunto de letras diferentes (as letras usadas para escrever “boneca” não podem ser as mesmas que as usadas para escrever “bola”, por exemplo).</p> <p><b>Processo gráfico:</b> a forma gráfica se aproxima da forma das letras. Há possibilidades de adquirir certos modelos estáveis de escrita. O nome próprio é um dos modelos mais importantes: ela consegue escrevê-lo adotando uma referência como apoio (o crachá, por exemplo).</p> <p> <b>Construção da escrita: primeiros passos – parte 1</b></p> <p>Nas entrevistas desse vídeo, as crianças evidenciam conhecimentos que ilustram a etapa pré-silábica: em seus registros, preocupam-se em manter a quantidade (nunca inferior a três) e a variedade de letras (não podem registrar palavras diferentes com o mesmo grupo de letras).</p>
PRODUÇÃO	HIPÓTESE SILÁBICA SEM E COM VALOR SONORO
<p>P. Oliveira</p> <p>ANIOOPOPOPO</p> <p>Transcrição: ELEFANTE</p> <p>AFRICANO</p> <p>ADAF A</p> <p>Transcrição: ALMOFADA</p>	<p>A criança faz tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das marcas gráficas que faz ao compor a palavra. Assim, cada grafia traçada corresponde a uma sílaba pronunciada. Podem ser usadas letras ou outro tipo de grafia nos registros escritos.</p> <p><b>Hipótese central:</b> cada uma das letras ou marcas gráficas representa uma sílaba pronunciada.</p> <p><b>Processo gráfico:</b> podem aparecer grafias ainda distantes das formas das letras. Progressivamente, as letras vão sendo traçadas e a elas vão sendo atribuídos valores sonoros convencionais.</p> <p> <b>Construção da escrita: primeiros passos – parte 3</b></p> <p>Nesse vídeo, a partir de 5 min 53 s, a criança entrevistada evidencia utilizar hipóteses de nível silábico sem valor sonoro.</p> <p> <b>Alfabetizar – Fase silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro</b></p> <p>O vídeo deixa claro que o processo ocorre de formas distintas para cada criança – nem todas passam por todas as fases ao mesmo tempo. Além disso, aborda o momento em que as crianças escrevem considerando hipóteses silábicas – sem e com valor sonoro.</p>
PRODUÇÃO	HIPÓTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA
<p>P. Oliveira</p> <p>ESTLA</p> <p>Transcrição: ESTRELA</p> <p>DPADA</p> <p>Transcrição: DOURADA</p> <p>QAPUAS</p> <p>Transcrição: CARRUAGEM</p>	<p>A criança, progressivamente, entende que escrever é representar as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça convencionalmente.</p> <p><b>Hipótese central:</b> a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba; dessa forma, acrescenta mais letras aos seus registros.</p> <p><b>Processo gráfico:</b> escrita híbrida, contendo a alternância entre o valor silábico e o fonético (uso da letra sem ou com valor sonoro convencional).</p> <p> <b>Alfabetizar – Fases silábico-alfabética e alfabética</b></p> <p>Nesse vídeo, a criança entrevistada escreve considerando hipóteses de nível silábico-alfabética e, por meio das intervenções da professora, tem a oportunidade de refletir sobre a sua forma de escrever. Ao final do vídeo, Magda Soares explica algumas peculiaridades desse momento do processo de alfabetização.</p>

PRODUÇÃO	HIPÓTESE ALFABÉTICA
<p>P. Oliveira</p> <p>DRAGÃO ELEMENTAR CLASE 10</p> <p>COMIDA ANIMAIS CLASE (C) (D)</p> <p>NOITE QUANDO FICA ASSUSTADO FAS UM BARULHO E CHAMA OUTROS DRAGONS.</p> <p>E PEGA PODE RE DOS OUTROS DRAGONS</p> <p>VIVE NA FLORES TA.</p>	<p>A criança descobre que a sílaba não pode ser usada como unidade, compreendendo, assim, que cada um dos caracteres da escrita corresponde a um valor sonoro (fonema). São incorporadas ainda mais letras aos seus registros e o critério para a seleção reside na correspondência sonora, sem preocupações com aspectos ortográficos.</p> <p><b>Hipótese central:</b> a cada um dos caracteres da escrita corresponde um valor menor que a sílaba.</p> <p><b>Processo gráfico:</b> escrita alfabética, caracterizada pela correspondência sistemática entre letras e fonemas.</p>

Mas como trabalhar com a cultura escrita na Educação Infantil? Para o início da aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso que haja:

- uma aproximação sucessiva da natureza do sistema alfabético de escrita. As crianças devem estar em permanente contato com as letras usadas para escrever, estabelecer relações entre letra e som, observar a ordem das letras na formação de palavras e levantar hipóteses sobre como se escreve determinada palavra;
- o entendimento e a atribuição de significado da função social da linguagem escrita, como os usos no dia a dia. E isso só é possível por meio do contato sistemático com a literatura e outros gêneros textuais. Essas situações também vão permitir que a criança comece a reconhecer as características específicas desses gêneros.

O trabalho tanto com a língua (sistema alfabético) quanto com a linguagem escrita deve acontecer de forma integrada e frequente para que a criança construa o seu conhecimento por meio de aproximações sucessivas da escrita de palavras significativas, como o nome próprio, e em diferentes gêneros textuais. Considerando os pressupostos apresentados, o trabalho com a oralidade, com a leitura e com a escrita deverá privilegiar as seguintes ações do professor:

- ler em voz alta para as crianças com frequência;
- criar oportunidades para o manuseio de diferentes suportes cotidianamente;
- propor o registro de fatos, informações e histórias por meio de desenhos;
- oportunizar a produção de textos, mesmo antes de a criança ser considerada um escritor convencional;
- propor situações de leitura inferencial (rótulos, nome de produtos comerciais), de quadrinhas ou de músicas memorizadas, de jornal, de histórias em quadrinhos e de imagens (fotos, publicidade, pinturas);
- realizar visitas à biblioteca da escola;
- convidar autores de livros para uma conversa com as crianças;

## Introdução

- propor situações de produção de textos coletivos e registrá-los para que as crianças percebam as características e as especificidades de cada gênero textual;
- criar jogos que envolvam o conhecimento do sistema alfabético (bingo, dominó, memória, etc.);
- explorar o reconhecimento do número de letras das palavras, bem como a identificação do som das letras inicial e final das palavras;
- explorar oralmente algumas rimas;
- criar oportunidades para as crianças realizarem escrita espontânea de diferentes palavras;
- criar oportunidades para as crianças lerem textos de memória;
- envolver as famílias, incentivando-as a usar a leitura e a escrita diante das crianças e a ler livros de histórias para elas;
- questionar as crianças sobre como ler algumas palavras e sobre o que está escrito em determinados textos;
- proporcionar às crianças oportunidades de escolha sobre o que querem ler;
- disponibilizar livros e material de leitura para as crianças manusearem;
- criar uma rotina de leitura de textos literários na sala de aula.

É importante considerar que toda atividade envolvendo oralidade, leitura e escrita deve ter um caráter lúdico, pois, além da construção de conceitos e procedimentos de escrita, as crianças estão desenvolvendo uma atitude positiva relacionada à cultura escrita que envolve o gosto, o prazer e o desejo de aprender a ler e a escrever.

## FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO MOTOR E MOVIMENTO

As práticas relativas a corpo, gestos e movimentos exploram a capacidade física das crianças, o pensamento, a criatividade e a expressão corporal por meio de desafios e resolução de problemas, sem, com isso, separar a vivência motora da capacidade cognitiva.

Aprender não é trazer o mundo exterior para dentro da mente daquele que aprende, mas sim permitir que o corpo seja afetado por estímulos externos e altere a ordem interna do sujeito, modificando-o, ao mesmo tempo em que ele poderá modificar o mundo exterior.

Pense numa criança que está aprendendo a tocar um instrumento, o violão, por exemplo. Inicialmente, ela precisa pensar no movimento e sua ordem para realizá-lo (precisa até de uma pauta musical). O corpo funciona com muito esforço. É como se pensar e fazer estivessem separados nesse momento. Ela pensa e depois faz. Mas aprender a tocar não é aprender a seguir regras. Relaciona-se com encurtar a distância entre pensar e fazer, raciocinar e tocar. Ou seja, busca-se uma integração cada vez mais fluida entre o movimento do corpo e a música a ser executada. A relação simbólica (intermediada pela pauta musical, por exemplo) passa a ser uma relação direta. O instrumento torna-se um prolongamento da mão. Na ação, o pensamento e o corpo estão diretamente implicados no conhecer e no aprender. (BRASIL, 2006b, p. 48)

Moreira complementa a importância do corpo para o desenvolvimento integral da criança:

A corporeidade é, existe e por meio da cultura ela possui significado. Daí a constatação de que a relação corpo-educação, por intermédio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura – dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos e à aprendizagem da história – ressaltando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura. (MOREIRA, 1995, p. 98)

Na concepção desta coleção, considerou-se que o trabalho com o gesto, o corpo e o movimento, na Educação Infantil, deve ocorrer por meio de uma conscientização corporal que é, ao mesmo tempo, pessoal, social, cultural e histórica, resultando na construção de uma cultura do corpo.

Segundo Garanhani e Nadolny (2010), na infância, o movimento constitui a matriz em que se desenvolvem as significações do aprender. A criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e, em um primeiro momento, o seu pensamento se constrói sob a forma de ação. A criança pequena necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. Garanhani e Nadolny (2010) citam Wallon (1979) para ressaltar que a criança pensa quando está realizando a ação, e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil.

No trabalho com corpo, gestos e movimentos, devem-se propor experiências que considerem o aumento da diversidade e da complexidade.

O aumento da diversidade se dá pela possibilidade de a criança vivenciar um mesmo esquema de ação em diferentes contextos. O aumento da complexidade envolve aprendizagem de novos movimentos a partir daqueles que a criança já domina e diversifica. Por exemplo: a criança aprende a andar diversificando esta ação em relação ao tempo, aos deslocamentos, às mudanças de direção; a partir deste andar ela desenvolve o correr e o correr diversificado, que depois pode ser combinado a outros movimentos como “quicar” uma bola, dando origem a um movimento mais complexo ainda, que é driblar a bola num jogo de basquetebol. (FILGUEIRAS, 2002)

Para oportunizar à criança a sua expressão corporal e o seu desenvolvimento motor, é preciso garantir a diversificação dos movimentos e o aumento da complexidade, levando em consideração o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em determinado momento. Mas é preciso superar a visão de que o desenvolvimento motor é um processo natural e progressivo, que acontece sem a necessidade da promoção de situações de aprendizagem e de desenvolvimento.

A linguagem corporal, nas mais diversas manifestações, como a dança, o gesto, a mímica e a expressão facial, exprime significados.

Ao reconhecer as danças, as músicas, o gesto, enfim o “movimentar-se humano” como construções sociais, devemos incluí-las de modo intencional no cotidiano da escola. Mas é preciso critérios na escolha do repertório, pois algumas danças e músicas que entram nas creches, pré-escolas e escolas, por vezes, têm um apelo erótico e estimulam o consumo. (BRASIL, 2006b, p. 32)

A dança, a música e as brincadeiras cantadas devem ser propostas às crianças de maneira significativa e divertida. Dessa forma, essas práticas culturais podem se tornar ações interessantes em que as crianças participam de sua produção e passam a compreender a dança, a música e o teatro como conhecimentos.

Em suma, o movimento é uma necessidade das crianças. Elas precisam correr, tocar, explorar, rolar, pular, subir, descer. Com vivências motoras, seja na expressão corporal, seja no desenvolvimento motor, as crianças vão desenvolvendo habilidades em diferentes campos de experiências que compõem o currículo da Educação Infantil.

### Concepção de *Educação Infantil*

A escola de Educação Infantil tem como centralidade a criança e como funções o cuidar e o educar, respeitando o período etário de cada etapa da infância, o tempo de aprendizagem e a identidade da criança. Dessa forma, o escopo principal das escolas dedicadas a esse nível de ensino é oportunizar o desenvolvimento potencial e integral da criança.

Zabalza, em seu livro *Qualidade na educação infantil*, discorre sobre a função de uma escola para a infância:

A Educação Infantil não se preocupa apenas que a criança seja feliz e esteja sendo bem cuidada durante estes primeiros anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante anos que são cruciais. Ou seja, de colocar em andamento os recursos da criança para enriquecê-los, de percorrer com ela um ciclo de desenvolvimento de capacidades e de construção de recursos operacionais que não teria ocorrido (pelo menos neste nível de perfeição) sem atenção especializada que é oferecida pela escola infantil. (ZABALZA, 1998, p. 20)

O brincar é uma prática inerente à infância e é um direito da criança. Diante disso, a escola de Educação Infantil deve considerar a ação de brincar no seu cotidiano. “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010b, p. 25). E ainda:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 35)

O ato do brincar é uma das atividades fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças. Na brincadeira, as crianças têm a oportunidade de conviver com as suas diferenças, desenvolver o mundo imaginário e expressarem-se por meio de diversas linguagens.

Vygotsky (1994) também indica a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança. Para esse teórico, na brincadeira, os objetos perdem a força determinante sobre o comportamento da criança, que começa a agir independentemente daquilo que ela vê, pois se desprende do objeto e opera no mundo da representação. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando a criança faz, de um pedaço de pano, um bebê e o coloca para dormir.

Nessa perspectiva, as brincadeiras realizadas pelas crianças, nas suas várias formas de expressão, criam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, talvez o conceito específico de Vygotsky mais divulgado e reconhecido como típico de seu pensamento, está estritamente ligado à postulação de que o desenvolvimento deve ser olhado prospectivamente: marca como mais importantes, no percurso de desenvolvimento, exatamente aqueles processos que já estão embrionariamente presentes no indivíduo, mas ainda não se consolidaram. A zona de desenvolvimento proximal é, por excelência, o domínio psicológico da constante transformação. Em termos de atuação pedagógica, essa postulação traz consigo a ideia de que o papel explícito do professor de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente consiste exatamente em uma interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2003, p. 60)

É nas situações genuínas de brincadeiras que o professor de Educação Infantil precisa atuar, favorecendo o desenvolvimento de funções que estão em processo de amadurecimento e que têm plenas condições de se tornarem consolidadas. Smole, Diniz e Cândido também discorrem sobre a importância do brincar:

Quando brinca, a criança se defronta com desafios e problemas, devendo constantemente buscar soluções para situações a ela colocadas. A brincadeira auxilia a criança a criar uma imagem positiva de si mesma, manifestar gostos, desejos, dúvidas, mal-estar, críticas, aborrecimentos, etc. Se observarmos uma criança brincando, constatamos que nesse brincar está presente a construção de representações de si mesma, do outro e do mundo, ao mesmo tempo que comportamentos e hábitos são revelados e internalizados por meio das brincadeiras. Através do brincar, a criança consegue expressar sua necessidade de atividade, sua curiosidade, seu desejo de criar, de ser aceita e protegida, de se unir e conviver com os outros. (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p. 14)

Macedo (2000) destaca três aspectos do ato de brincar. Para esse estudioso, o brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção e suporte delas, encontram espaço para serem vividos e elaborados. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança e permite a ela estabelecer relação com o que sabe para, então, expressar seu saber. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados.

Portanto, no contexto da Educação Infantil, as brincadeiras devem ser recheadas de intencionalidades para oportunizar às crianças o desenvolvimento de capacidades importantes, como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, além de favorecer a construção da identidade e a socialização.

Brincar simbolicamente é a atividade fundamental da criança. Experimentar, por meio da repetição e da imaginação, possibilita à criança vivenciar outras formas de ser e de estar no mundo. Assim, é essencial prever tempo e criar espaços para que a brincadeira aconteça, seja explorada e enriquecida por meio das interações criança-criança, criança-adulto e criança-objetos de conhecimento.

# 4

Organização curricular na

*Educação Infantil*



## Educação infantil: *uma escola para a infância*

As DCNEI trazem definições importantes e normativas para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesse documento, a Educação Infantil é definida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010b, p. 12)

A escola de Educação Infantil tem como finalidade proporcionar oportunidades de desenvolvimento da identidade, da autonomia, de diferentes competências de cada criança por meio da organização de um ambiente educativo que privilegia as interações, as brincadeiras e as experiências que promovem as aprendizagens. Nesse sentido, a criança de 3 a 5 anos, ao frequentar a escola de Educação Infantil, deve ter a oportunidade de:

- Consolidar a identidade – viver todas as dimensões do próprio eu, estar bem, estar segura no seu próprio fazer e sentir, conhecer-se e ser reconhecida como uma pessoa única.
- Desenvolver a autonomia – ter confiança em si e nos outros. Provar a satisfação no saber fazer sozinha e no pedir ajuda, quando não sabe. Expressar sentimentos e emoções, tomar decisões assumir as suas conseqüências.
- Desenvolver competências – jogar, mover-se, manipular, ter curiosidade, fazer perguntas, refletir sobre a própria experiência, observar propriedades, quantidades, características, fatos, escutar e compreender narrações e discursos, recontar fatos vividos, reproduzir papéis sociais no jogo do faz de conta, etc.
- Viver as primeiras experiências de cidadania – descobrir o outro e a si mesma. Ter consciência da necessidade das regras de convivência. Exercitar o diálogo, que é fundamentado na reciprocidade da escuta. Prestar atenção no ponto de vista dos outros e na diversidade deles. Reconhecer os seus direitos e deveres e entender que são iguais para todos. Respeitar o outro, o ambiente e a natureza. (ITÁLIA, 2012, tradução nossa)

## Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na *Educação Infantil*

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, refletindo o que já vinha sendo exposto nas DCNEI, foram definidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 36)

Ao priorizar e organizar as ações da Educação Infantil à luz desses direitos de aprendizagem, são geradas condições para as crianças aprenderem de maneira ativa, envolvidas por desafios que incentivam a busca por resolvê-los – todas essas condições indispensáveis para a aprendizagem significativa.

Segundo Loris Malaguzzi, psicólogo italiano considerado idealizador da proposta pedagógica na Reggio Emilia (até hoje um dos melhores serviços educativos de atendimento à infância), as crianças aprendem interagindo com seu ambiente e transformando ativamente seus relacionamentos com o mundo dos adultos, das coisas, dos eventos e de maneiras originais com seus pares. Assim, as crianças participam da construção da própria identidade e da identidade dos outros. A interação entre as crianças é uma experiência fundamental durante os primeiros anos de vida, é uma necessidade vital que cada uma carrega dentro de si (MALAGUZZI, 1993, apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 112).

A Educação Infantil, portanto, tem como objetivo promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio de experiências lúdicas, interativas e construtivas norteadas por princípios de aprendizagem e pelo trabalho didático organizado por campos de experiências.

**Ação e exploração:** São práticas indispensáveis para o ambiente educativo; têm como objetivo favorecer a curiosidade, a construção do conhecimento, a verificação das hipóteses e o desenvolvimento dos processos mentais.

**Diálogo contínuo:** Está relacionado ao enriquecimento recíproco, à troca de ideias e à valorização da opinião própria, desenvolvendo o senso crítico da criança como protagonista do seu desenvolvimento. O principal fundamento do diálogo na escola de Educação Infantil é a pedagogia da escuta, já que o compromisso de escutar as crianças é fundamental para pensar, desenvolver e praticar o currículo nos ambientes escolares. O trabalho com a escuta permite ao educador caminhar nem à frente nem atrás, mas sim ao lado da criança, amparando-a e dando o apoio necessário ao seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

**Intervenção didática:** Toda intervenção didática tem como elemento norteador o desenvolvimento da autonomia da criança. Faz parte da construção da autonomia o desenvolvimento da capacidade metacognitiva. Essa capacidade envolve habilidades e atitudes que facilitam a aprendizagem e acompanham as crianças pelo resto da vida. Portanto, esse princípio visa criar oportunidades para que a criança aprenda a pensar e aprenda a aprender.

**Resolução de problemas como metodologia e processo cognitivo:** Trata-se de problematizar a realidade para impulsionar a busca por novos conhecimentos por meio da ação de formular e verificar hipóteses, visando à solução do problema.

**Trabalho em grupo:** Permite a exploração de diferentes conhecimentos, procedimentos e atitudes das crianças, quando se aprende a negociar e a usar a linguagem com função comunicativa, compartilhando saberes.

**Valorização das interações:** A dimensão afetiva é essencial no processo de crescimento. O afeto, o respeito mútuo, a alegria, a troca, a escuta e a ajuda são componentes essenciais para as crianças construírem, pouco a pouco, a sua cidadania.

Valorização da brincadeira: A brincadeira é um meio privilegiado de aprendizagem. O faz de conta, os jogos de regras e os jogos de construção são instrumentos para o desenvolvimento da criança, por meio dos quais ela experiencia e expressa a sua criatividade, adquire as primeiras regras sociais e morais, regula as emoções e manifesta as suas necessidades, os seus desejos e os seus sentimentos. (ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE, tradução nossa)

Com relação à aprendizagem infantil, Oliveira (2010) reitera que as habilidades da criança de memorizar poemas, representar diferentes ideias por meio de desenho, consolar um colega que chora, etc. não são fruto de maturação orgânica, mas são desenvolvidas nas relações do cotidiano que as crianças estabelecem com o mundo, mediadas pelos adultos e por outras crianças. Portanto, as experiências vivenciadas na escola de Educação Infantil devem oportunizar a construção de conhecimento da criança sobre ela mesma, sobre o outro e sobre o mundo em que vive, por meio do sentir, do pensar e do solucionar problemas. Nessa construção, é necessário que as crianças se envolvam nas brincadeiras, interagindo com diferentes linguagens.

## Ambiente de *Aprendizagem*

A forma como o ambiente de aprendizagem é estruturado incide de maneira significativa sobre a qualidade das experiências que acontecem na escola de Educação Infantil. Um ambiente de qualidade é um lugar de encontros, descobertas, conhecimento, reconhecimento, socialização, comunicação e aprendizagens e, segundo, Gandini e Edwards, é um ambiente generoso.

Damos grande atenção à apresentação dos materiais como forma de oferecer às crianças uma experiência intensa que prenda a sua atenção. O que costumamos chamar de ambiente generoso é o tipo de ambiente que resulta não somente da riqueza e variedade dos materiais oferecidos, mas também das atitudes dos professores implícitas no cuidado com que os materiais foram procurados, escolhidos e oferecidos às crianças. Trata-se de uma atitude generosa que se caracteriza pela atenção e escuta, por parte de adultos, que sabem observar, oferecer coisas e fazer isso na medida e no momento certo. Dessa maneira, os professores estimulam a atenção e o envolvimento das crianças, reanimam seus interesses quando é necessário e valorizam o que elas fazem. (GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 120)

Ressalta-se que não bastam a riqueza e a quantidade de materiais para compor um ambiente de qualidade. Cabe aos professores selecionar materiais que façam sentido para as crianças, permitindo-as se envolver com o ambiente sentir-se parte dele e responsáveis por ele.

Se, ao contrário, os materiais são escassos, as atividades são monótonas, os objetos são desinteressantes ou o local é desorganizado, percebe-se uma inibição da harmonia dos jogos. As crianças tendem a se movimentar impacientemente de um lugar para o outro e a competição e as situações de conflito entre elas aumentam. (GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 122)

Como vimos, o ambiente de aprendizagem é construído e se evidencia no clima favorável de convivência, nas atitudes de cooperação e cordialidade das crianças. Mas como isso é possível?

É possível projetar espaços de uma maneira diferente da tradicional: espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências. O ambiente é visto não como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal de uma ordem funcional, mas como um espaço no qual dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas. É criado um ambiente híbrido no qual o espaço

adquire forma de identidade através das relações. Um espaço, enfim, que é construído não através da seleção e simplificação de elementos, mas através da fusão de pares opostos (interior e exterior, formalismo e flexibilidade, materialidade e imaterialidade), o que produz condições ricas e complexas. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 18)

Encorajar a ação e a autonomia das crianças caracteriza um ambiente de aprendizagem de qualidade na escola de Educação Infantil. Ainda, conforme as DCNEI, a organização de materiais, espaços e tempos que compõem o ambiente de aprendizagem deve assegurar:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2010b, p. 19-20)



5

Proposta curricular para a

*Educação Infantil*

A rotina deve ser organizada de modo lógico e coerente para que as crianças possam construir o seu processo de crescimento em um percurso didático de intervenções, em grupos e individualmente, e alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos.

Além das práticas inerentes ao cotidiano da Educação Infantil, é preciso pensar em uma organização didática que contemple as intencionalidades pedagógicas. Para isso, é necessário conhecer os eixos norteadores que devem organizar as práticas pedagógicas (BRASIL, 2010b) – interações e brincadeiras – e considerar que diferentes experiências devem ser vivenciadas pelas crianças. Refletir sobre o tempo didático significa pensar na dimensão do tempo para que esteja a serviço de experiências ricas e significativas. Há, na prática pedagógica da Educação Infantil, basicamente três modalidades organizativas do tempo didático: as atividades permanentes, as sequências didáticas e os projetos didáticos.

## Atividades *permanentes*

As práticas pedagógicas realizadas com regularidade e frequência são consideradas atividades permanentes. Essas atividades marcam determinados momentos da rotina diária, que são reconhecidos e esperados pelas crianças.

As atividades permanentes, apesar de marcarem momentos de rotina, não devem se repetir sempre da mesma maneira. Pelo contrário, precisam ser planejadas para que sempre sejam desafiadoras.

Essa modalidade de organização do tempo didático contempla ações que podem ocorrer diária, semanal ou até mesmo mensalmente. São exemplos de atividades permanentes: hora do conto, cultivo de plantas na horta, brincadeiras de faz de conta, brincadeiras motoras, jogos com regras, brincadeiras cantadas, entre outros.

## Sequências *didáticas*

As sequências didáticas se organizam com base no planejamento de atividades articuladas, mobilizando diferentes campos de experiências, com a possibilidade de oportunizar a concretização dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento do currículo básico da Educação Infantil.

Geralmente, as sequências de atividades contam com propostas que preveem o aumento de desafios considerando o conhecimento que as crianças já têm, com vistas à construção de novos saberes. São exemplos de sequências de atividades: desenhos da figura humana, atividades para conhecer o nome dos colegas, escrita do próprio nome, estudos sobre alimentação saudável, entre outros.

Os livros didáticos que compõem esta coleção trazem diferentes sequências de atividades para oportunizar às crianças vivências em diferentes campos de experiências, visando à conquista de novos conhecimentos.

## Projetos *didáticos*

O projeto é uma modalidade de organização do tempo didático que tem um propósito definido e compartilhado entre as crianças, os professores, a família e a comunidade. Esse propósito precisa ser conhecido pelas crianças desde o início. Ao delinear um projeto, é preciso determinar dois objetivos: o propósito social – relacionado ao produto final – e o propósito educativo – relacionado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada grupo etário.

O trabalho com projetos é marcado pela participação ativa e permanente das crianças. Com elas, o professor define as etapas de construção do produto final – que pode ser um painel informativo sobre o fundo do mar, um panfleto sobre a dengue, um recital de poemas – e, assim, atende-se ao propósito social. À medida que a turma se envolve nessas etapas, o propósito educativo vai sendo colocado em ação, com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientando e balizando as ações do grupo e as mediações do professor.

## Campos de *experiências*

Quanto mais ampla a extensão de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas suas motivações e mais ricas as suas experiências. [...] Todas as pessoas terminam descobrindo as surpreendentes e extraordinárias forças e aptidões das crianças, ligadas a uma necessidade inesgotável de expressão. As crianças são autonomamente capazes de construir significados a partir das experiências – o papel dos adultos é ativar as competências de construção de significado das crianças. [...] Entre aprendizagem e ensino, nós [em Reggio Emilia] exaltamos a primeira; o objetivo do ensino é proporcionar condições para aprendizagem. (MALAGUZZI, 1993 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 77)

É nessa perspectiva que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem proporcionar condições para a aprendizagem em diferentes campos de experiências. As DCNEI orientam sobre essas experiências para que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;



- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010b, p. 25-26)

Oliveira discorre sobre os apontamentos das DCNEI e ressalta que as experiências propostas nesse documento:

[...] visam promover oportunidades para cada criança conhecer o mundo e a si mesma, aprender a participar de atividades individuais e coletivas, a cuidar de si e a organizar-se. Visam introduzir as crianças em práticas e criação e comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas. Conforme as crianças se apropriam das diferentes linguagens, que se inter-relacionam, elas ampliam seus conhecimentos sobre o mundo e registram suas descobertas pelo desenho, modelagem, ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. (OLIVEIRA, 2010, p. 11)

A organização curricular proposta na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, os quais trazem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada grupo etário. Entende-se por campos de experiências “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

Os campos de experiências presentes na BNCC têm como base as experiências propostas nas DCNEI, documento que descreve os saberes e os conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. A seguir, consta uma descrição dos cinco campos de experiências definidos pela BNCC.

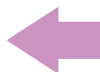
### O eu, o outro e o nós

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

(BRASIL, 2017, p. 38)



MEC



MEC



### Corpo, gestos e movimentos

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

(BRASIL, 2017, p. 38-39)

### Traços, sons, cores e formas

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

(BRASIL, 2017, p. 39)

### Escuta, fala, pensamento e imaginação

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

(BRASIL, 2017, p. 40, grifo do original)

### Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

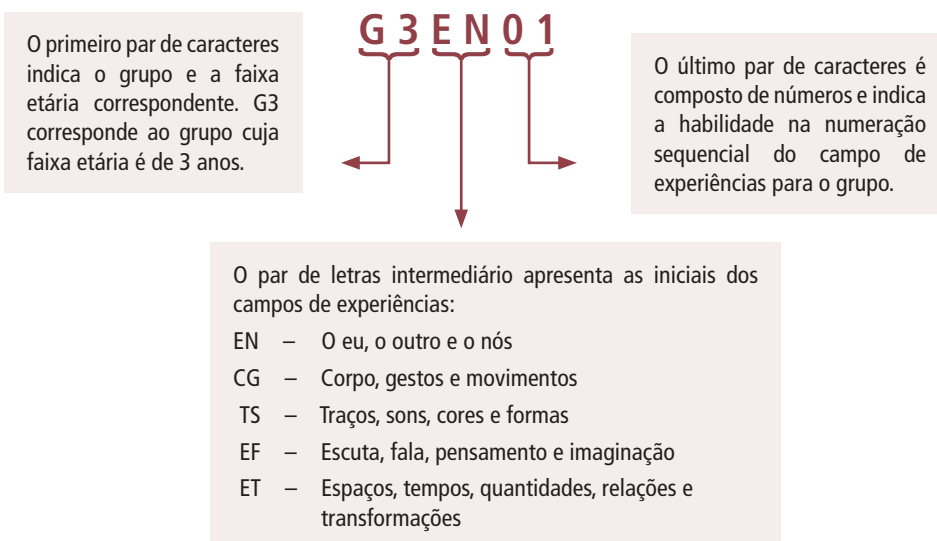
As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

(BRASIL, 2017, p. 40-41)

## Objetivos de *aprendizagem e desenvolvimento*

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 42)

Cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento será identificado por um código alfanumérico. A estrutura do código será a seguinte:



## Campos de experiências e objetivos de *aprendizagem e desenvolvimento*

O EU, O OUTRO E O NÓS		
3 anos	4 anos	5 anos
<b>G3EN01</b> – Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. [E101EO01]*	<b>G4EN01</b> – Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. [E102EO01]	<b>G5EN01</b> – Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. [E103EO01]
<b>G3EN02</b> – Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. [E101EO02]	<b>G4EN02</b> – Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. [E102EO02]	<b>G5EN02</b> – Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. [E103EO02]
<b>G3EN03</b> – Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar materiais, objetos, brinquedos. [E101EO03]	<b>G4EN03</b> – Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. [E102EO03]	<b>G5EN03</b> – Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. [E103EO03]
<b>G3EN04</b> – Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando [...] palavras. [E101EO04]	<b>G4EN04</b> – Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. [E102EO04]	<b>G5EN04</b> – Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. [E103EO04]

\* Todos os objetivos previstos para esta coleção estão relacionados aos definidos na BNCC. Quando os códigos ao final do texto estiverem coloridos, há citação direta do referido documento.

O EU, O OUTRO E O NÓS		
3 anos	4 anos	5 anos
<b>G3EN05</b> – Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso. [EI01EO05]	<b>G4EN05</b> – Adotar práticas de cuidado com o corpo voltadas à saúde e ao bem-estar. [EI02EO02]	<b>G5EN05</b> – Adotar e valorizar atitudes relacionadas ao cuidado consigo mesmo e com a saúde. [EI03EO05]
<b>G3EN06</b> – Identificar as suas características físicas e as das pessoas com as quais convive. [EI01EO05]	<b>G4EN06</b> – Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. [EI02EO05]	<b>G5EN06</b> – Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. [EI03EO05]
<b>G3EN07</b> – Atender progressivamente a regras simples de convívio social. [EI01EO06]	<b>G4EN07</b> – Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. [EI02EO06]	<b>G5EN07</b> – Compreender a necessidade das regras nas brincadeiras e nas demais situações de interação. [EI03EO03]
<b>G3EN08</b> – Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social. [EI01EO06]	<b>G4EN08</b> – Participar das decisões conjuntas visando ao melhor convívio social. [EI02EO06]	<b>G5EN08</b> – Respeitar as decisões conjuntas, comprometendo-se com elas. [EI03EO07]
<b>G3EN09</b> – Interagir com seus pares e adultos estabelecendo com eles relações de confiança. [EI01EO06]	<b>G4EN09</b> – Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. [EI02EO07]	<b>G5EN09</b> – Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. [EI03EO07]
<b>G3EN10</b> – Atender aos pedidos do professor. [EI01EO06]	<b>G4EN10</b> – Compreender e seguir os comandos do professor. [EI02EO07]	<b>G5EN10</b> – Conviver harmoniosamente no ambiente escolar. [EI03EO03]
<b>G3EN11</b> – Participar de experiências com um grupo de crianças. [EI01EO03]	<b>G4EN11</b> – Compartilhar experiências com os colegas. [EI02EO04]	<b>G5EN11</b> – Colaborar para a realização das atividades em grupo. [EI03EO07]
<b>G3EN12</b> – Realizar trocas de jogos, brinquedos e materiais. [EI01EO03]	<b>G4EN12</b> – Usar de modo adequado jogos e materiais. [EI02EO03]	<b>G5EN12</b> – Compartilhar de modo adequado jogos e materiais com os colegas. [EI03EO03]
<b>G3EN13</b> – Identificar seus gostos, suas preferências e suas características pessoais. [EI01EO04]	<b>G4EN13</b> – Manifestar sua identidade. [EI02EO02]	<b>G5EN13</b> – Reconhecer e valorizar aspectos de sua identidade. [EI03EO02]
<b>G3EN14</b> – Expressar as próprias necessidades. [EI01EO04]	<b>G4EN14</b> – Comunicar verbalmente as próprias necessidades. [EI02EO04]	<b>G5EN14</b> – Relatar o próprio pensamento e as próprias experiências. [EI03EO04]
<b>G3EN15</b> – Manifestar suas emoções. [EI01EO04]	<b>G4EN15</b> – Reconhecer e expressar emoções e sentimentos. [EI02EO04]	<b>G5EN15</b> – Nomear suas emoções e progressivamente saber lidar com elas em diferentes situações. [EI03EO04]
<b>G3EN16</b> – Descobrir quais comportamentos nos fazem estar bem juntos. [EI01EO01]	<b>G4EN16</b> – Aprender a estar bem com os outros por meio de comportamentos adequados. [EI02EO06]	<b>G5EN16</b> – Manifestar atitudes de amizade e solidariedade. [EI03EO01]
<b>G3EN17</b> – Demonstrar sentimento de pertencimento à família e à escola. [EI01EO06]	<b>G4EN17</b> – Perceber que faz parte de um grupo da escola e de um grupo familiar. [EI02EO02]	<b>G5EN17</b> – Reconhecer que pertence a uma família, a um grupo, a uma escola e a uma comunidade. [EI03EO03]
<b>G3EN18</b> – Identificar alguns símbolos de nosso ambiente cultural. [EI01EO03]	<b>G4EN18</b> – Conhecer alguns símbolos e tradições de nosso ambiente cultural. [EI02EO03]	<b>G5EN18</b> – Conhecer e valorizar símbolos e tradições de nosso ambiente cultural. [EI03EO06]
<b>G3EN19</b> – Perceber alguns aspectos do modo de vida da cultura na qual está inserida. [EI01EO03]	<b>G4EN19</b> – Conhecer alguns modos de vida de culturas diferentes da sua. [EI02EO03]	<b>G5EN19</b> – Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. [EI03EO06]
<b>G3EN20</b> – Escutar quem fala. [EI01EO06]	<b>G4EN20</b> – Prestar atenção nas pessoas que estão falando. [EI02EO06]	<b>G5EN20</b> – Conhecer e respeitar as regras de conversação. [EI03EO03]
<b>G3EN21</b> – Responder a perguntas simples. [EI01EO06]	<b>G4EN21</b> – Conversar manifestando seu próprio ponto de vista. [EI02EO04]	<b>G5EN21</b> – Comunicar o seu ponto de vista e aceitar o dos outros. [EI03EO04]

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS		
3 anos	4 anos	5 anos
<b>G3CG01</b> – Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. [EI01CG01]	<b>G4CG01</b> – Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. [EI02CG01]	<b>G5CG01</b> – Movimentar-se de forma adequada nas situações de interação e em brincadeiras. [EI03CG02]
<b>G3CG02</b> – Ampliar suas possibilidades de movimento (pular, saltar, rolar, correr, subir, descer, entre outras). [EI01CG02]	<b>G4CG02</b> – Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. [EI02CG03]	<b>G5CG02</b> – Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. [EI03CG03]
<b>G3CG03</b> – Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. [EI01CG02]	<b>G4CG03</b> – Explorar suas possibilidades corporais nas situações de brincadeiras e nas atividades cotidianas. [EI02CG03]	<b>G5CG03</b> – Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. [EI03CG02]
<b>G3CG04</b> – Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. [EI01CG04]	<b>G4CG04</b> – Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. [EI02CG04]	<b>G5CG04</b> – Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. [EI03CG04]
<b>G3CG05</b> – Discriminar as principais relações topológicas: em cima, embaixo, de um lado, de outro. [EI01CG02]	<b>G4CG05</b> – Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. [EI02CG02]	<b>G5CG05</b> – Fazer uso das noções topológicas em suas brincadeiras e em outras situações do cotidiano. [EI03CG02]
<b>G3CG06</b> – Explorar diferentes formas de expressão com o corpo. [EI01CG01]	<b>G4CG06</b> – Expressar corporalmente sentimentos, sensações e emoções nas situações cotidianas e em brincadeiras. [EI02CG01]	<b>G5CG06</b> – Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. [EI03CG01]
<b>G3CG07</b> – Utilizar os movimentos de encaixe e lançamento [EI01CG05], bem como realizar ações de rasgar e desenhar para ampliação de suas habilidades manuais.	<b>G4CG07</b> – Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, recortar, folhear, entre outros. [EI02CG05]	<b>G5CG07</b> – Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. [EI03CG05]
<b>G3CG08</b> – Descobrir o corpo e a realidade por meio dos sentidos. [EI01CG01]	<b>G4CG08</b> – Usar os sentidos para conhecer o próprio corpo e o meio em que vive. [EI02CG01]	<b>G5CG08</b> – Consolidar a capacidade de discriminação sensorial e perceptiva. [EI03CG01]
<b>G3CG09</b> – Identificar alguns alimentos de seu cotidiano. [EI01CG04]	<b>G4CG09</b> – Identificar alimentos importantes para seu crescimento. [EI02CG01]	<b>G5CG09</b> – Reconhecer os alimentos importantes para o crescimento e para a saúde. [EI03CG04]
<b>G3CG10</b> – Participar de jogos por meio do movimento. [EI01CG02]	<b>G4CG10</b> – Experimentar a potencialidade do corpo em situações de jogos corporais. [EI02CG03]	<b>G5CG10</b> – Jogar individualmente ou em grupo, de modo livre e guiado. [EI03CG02]
<b>G3CG11</b> – Descobrir as primeiras regras nas brincadeiras em grupo. [EI01CG02]	<b>G4CG11</b> – Respeitar as regras nos jogos organizados. [EI02CG03]	<b>G5CG11</b> – Respeitar as regras nos jogos organizados e livres. [EI03CG02]
<b>G3CG12</b> – Desenvolver a coordenação motora ampla executando mais de um movimento corporal ao mesmo tempo. [EI01CG02]	<b>G4CG12</b> – Usar com desenvoltura os movimentos corporais, articulando mais de um movimento. [EI02CG03]	<b>G5CG12</b> – Consolidar a coordenação motora ampla fazendo uso de mais de um movimento ao realizar diferentes ações. [EI03CG03]
<b>G3CG13</b> – Explorar alguns materiais, como bola, arco e corda. [EI01CG02]	<b>G4CG13</b> – Conhecer e ampliar as possibilidades de uso de diferentes tipos de material. [EI02CG05]	<b>G5CG13</b> – Utilizar materiais diversos de maneira criativa e adequada. [EI03CG05]

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS		
3 anos	4 anos	5 anos
<b>G3CG14</b> – Explorar diferentes movimentos ao som de uma música. [EI01CG01]	<b>G4CG14</b> – Movimentar-se seguindo uma simples coreografia. [EI02CG01]	<b>G5CG14</b> – Movimentar-se coordenando os próprios movimentos aos do grupo. [EI03CG03]
<b>G3CG15</b> – Perceber as partes do próprio corpo. [EI01CG01]	<b>G4CG15</b> – Conhecer globalmente o próprio corpo. [EI02CG01]	<b>G5CG15</b> – Conhecer de modo analítico o próprio corpo. [EI03CG03]
<b>G3CG16</b> – Representar graficamente a figura humana com cabeça, pernas e braços. [EI01CG01]	<b>G4CG16</b> – Representar graficamente de forma detalhada a figura humana. [EI02CG01]	<b>G5CG16</b> – Representar graficamente a figura humana com algumas noções de proporção. [EI03CG05]

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS		
3 anos	4 anos	5 anos
<b>G3TS01</b> – Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas. [EI01TS02]	<b>G4TS01</b> – Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. [EI02TS02]	<b>G5TS01</b> – Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. [EI03TS02]
<b>G3TS02</b> – Experimentar sinais gráfico-pictóricos (garatujas). [EI01TS02]	<b>G4TS02</b> – Representar graficamente algo vivenciado. [EI02TS02]	<b>G5TS02</b> – Utilizar várias técnicas gráfico-pictóricas e manipulativas para expressar-se e comunicar-se. [EI03TS02]
<b>G3TS03</b> – Vivenciar situações que envolvam música, movimento e desenho. [EI01TS02]	<b>G4TS03</b> – Explorar diferentes formas de expressão por meio do desenho, da música, do movimento corporal e do teatro. [EI02TS02]	<b>G5TS03</b> – Conhecer formas variadas de linguagem – teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas – para ampliar suas possibilidades expressivas. [EI03TS02]
<b>G3TS04</b> – Contar sobre sua produção gráfica. [EI01TS02]	<b>G4TS04</b> – Relatar como fez suas produções gráficas atribuindo sentido a elas. [EI02TS02]	<b>G5TS04</b> – Compartilhar suas produções gráficas com os outros e apreciar as dos colegas. [EI03TS02]
<b>G3TS05</b> – Conhecer e experimentar a composição de diferentes cores. [EI01TS02]	<b>G4TS05</b> – Identificar as cores. [EI02TS02]	<b>G5TS05</b> – Fazer uso intencional das cores. [EI03TS02]
<b>G3TS06</b> – Identificar elementos em obras de arte e em imagens diversas. [EI01TS02]	<b>G4TS06</b> – Manifestar apreciação por obras de arte e imagens diversas e exprimir simples juízos estéticos. [EI02TS02]	<b>G5TS06</b> – Ler obras de arte e imagens diversas atribuindo sentido e identificando os elementos que as caracterizam (forma, cor, personagens e técnicas). [EI03TS02]
<b>G3TS07</b> – Experimentar a capacidade expressiva do corpo (sons, gestos e expressão). [EI01TS03]	<b>G4TS07</b> – Conhecer a capacidade expressiva do corpo (dramatização, mímica, gestualidade e movimento). [EI02TS03]	<b>G5TS07</b> – Expressar diferentes emoções utilizando a linguagem do corpo (gestos, mímica facial, dramatização e dança). [EI03TS03]
<b>G3TS08</b> – Dramatizar cenas de histórias conhecidas e experimentar movimentos ao som de músicas com ritmos variados. [EI01TS03]	<b>G4TS08</b> – Explorar suas possibilidades de movimentos em danças e em encenações. [EI02TS03]	<b>G5TS08</b> – Ampliar as possibilidades expressivas do seu corpo em dramatizações e dança. [EI03TS03]

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS		
3 anos	4 anos	5 anos
<b>G3TS09</b> – Acompanhar, com atenção, uma apresentação de teatro infantil. [EI01TS03]	<b>G4TS09</b> – Assistir a espetáculos teatrais, filmes e documentários. [EI02TS03]	<b>G5TS09</b> – Prestar atenção, respeitando o tempo do espetáculo proposto (teatral, musical e leitura animada). [EI03TS03]
<b>G3TS10</b> – Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. [EI01TS01]	<b>G4TS10</b> – Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. [EI02TS01]	<b>G5TS10</b> – Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. [EI03TS01]
<b>G3TS11</b> – Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. [EI01TS03]	<b>G4TS11</b> – Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, cantigas, canções, músicas e melodias. [EI02TS03]	<b>G5TS11</b> – Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. [EI03TS03]
<b>G3TS12</b> – Usar o corpo e a voz para imitar e reproduzir sons. [EI01TS01]	<b>G4TS12</b> – Usar o corpo e a voz para reproduzir e inventar sons e ruídos. [EI02TS01]	<b>G5TS12</b> – Utilizar a voz para reproduzir sons e simples canções coletivas (acompanhar o grupo, não gritar e respeitar as pausas). [EI03TS03]
<b>G3TS13</b> – Cantar com o grupo. [EI01TS01]	<b>G4TS13</b> – Cantar em grupo. [EI02TS01]	<b>G5TS13</b> – Cantar em grupo ou sozinho. [EI03TS03]
<b>G3TS14</b> – Conhecer os sons do próprio corpo. [EI01TS01]	<b>G4TS14</b> – Descobrir e utilizar os sons do próprio corpo. [EI02TS01]	<b>G5TS14</b> – Utilizar conscientemente os sons do próprio corpo para produzir sequências rítmicas. [EI03TS03]
<b>G3TS15</b> – Conhecer os sons de seu entorno. [EI01TS03]	<b>G4TS15</b> – Escutar e identificar sons e ruídos de uma paisagem sonora. [EI02TS03]	<b>G5TS15</b> – Escutar e atribuir sentido aos sons e aos ruídos de uma paisagem sonora. [EI03TS01]
<b>G3TS16</b> – Descobrir as características de um som (forte e fraco, rápido e lento). [EI01TS03]	<b>G4TS16</b> – Experimentar as características de um som (forte, fraco, longo, curto, rápido e lento). [EI02TS03]	<b>G5TS16</b> – Discriminar as características de um som (forte, fraco, alto, baixo, longo, curto, rápido, devagar) e reconhecer a fonte sonora. [EI03TS01]
<b>G3TS17</b> – Explorar sons produzidos pelos instrumentos musicais não convencionais. [EI01TS03]	<b>G4TS17</b> – Experimentar instrumentos musicais convencionais e não convencionais. [EI02TS03]	<b>G5TS17</b> – Experimentar instrumentos musicais convencionais e não convencionais e fazer uso deles em diferentes manifestações artísticas. [EI03TS01]
<b>G3TS18</b> – Participar de situações, com a orientação do professor, que envolvam uma sequência musical, seguindo símbolos: bater as mãos, bater os pés, entre outros. [EI01TS03]	<b>G4TS18</b> – Participar de situações que envolvam uma sequência musical seguindo símbolos: bater as mãos, bater os pés, entre outros. [EI02TS03]	<b>G5TS18</b> – Representar graficamente as características de um som percebido e sua fonte sonora por meio de símbolos diversos (forte, fraco, alto, baixo, longo, curto, rápido, devagar). [EI03TS03]

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO		
3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
<b>G3EF01</b> – Responder quando é chamado por seu nome e referir-se às pessoas pelo nome delas. [EI01EF06]	<b>G4EF01</b> – Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. [EI02EF01]	<b>G5EF01</b> – Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. [EI03EF01]
<b>G3EF02</b> – Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas. [EI01EF02]	<b>G4EF02</b> – Identificar e criar diferentes sons, reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. [EI02EF02]	<b>G5EF02</b> – Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. [EI03EF02]



ESCUta, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO		
3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
<b>G3EF03</b> – Reproduzir parlendas e canções de memória. [EI01EF08]	<b>G4EF03</b> – Memorizar, repetir, contar e recitar parlendas, quadrinhas, canções, trava-línguas, poemas e histórias. [EI02EF08]	<b>G5EF03</b> – Reconhecer, repetir, contar e registrar parlendas, quadrinhas, canções, trava-línguas, poemas e histórias. [EI03EF02]
<b>G3EF04</b> – Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas). [EI01EF03]	<b>G4EF04</b> – Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). [EI02EF03]	<b>G5EF04</b> – Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. [EI03EF03]
<b>G3EF05</b> – Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor [EI01EF04], diferenciando imagens de texto verbal.	<b>G4EF05</b> – Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos. [EI02EF04]	<b>G5EF05</b> – Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. [EI03EF04]
<b>G3EF06</b> – Imitar as variações de entonação [...] realizadas pelos adultos [EI01EF05] ao cantar e ao narrar trechos de memória de histórias.	<b>G4EF06</b> – Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. [EI02EF05]	<b>G5EF06</b> – Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. [EI03EF05]
<b>G3EF07</b> – Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, [...] fala e outras formas de expressão. [EI01EF06]	<b>G4EF07</b> – Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. [EI02EF06]	<b>G5EF07</b> – Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. [EI03EF06]
<b>G3EF08</b> – Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.). [EI01EF07]	<b>G4EF08</b> – Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais. [EI02EF07]	<b>G5EF08</b> – Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. [EI03EF07]
<b>G3EF09</b> – Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.). [EI01EF08]	<b>G4EF09</b> – Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.). [EI02EF08]	<b>G5EF09</b> – Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). [EI03EF08]
<b>G3EF10</b> – Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita. [EI01EF09]	<b>G4EF10</b> – Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. [EI02EF09]	<b>G5EF10</b> – Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. [EI03EF09]
<b>G3EF11</b> – Discriminar partes de palavras em situações de brincadeiras da tradição oral. [EI01EF08]	<b>G4EF11</b> – Brincar com a pronúncia das palavras em parlendas, poemas, trava-línguas, etc. [EI02EF02]	<b>G5EF11</b> – Identificar oralmente rimas e estabelecer associações em textos poéticos e da tradição oral. [EI03EF02]
<b>G3EF12</b> – Brincar com sons onomatopaicos. [EI01EF05]	<b>G4EF12</b> – Brincar e criar sons onomatopaicos. [EI02EF02]	<b>G5EF12</b> – Brincar, criar e registrar sons onomatopaicos. [EI03EF02]
<b>G3EF13</b> – Incorporar novas palavras a seu vocabulário. [EI01EF06]	<b>G4EF13</b> – Ampliar o vocabulário, aplicando-o em diferentes situações comunicativas. [EI02EF01]	<b>G5EF13</b> – Enriquecer seu próprio vocabulário, utilizando novos termos aprendidos em diferentes contextos. [EI03EF01]
<b>G3EF14</b> – Brincar com as palavras em situações de cantigas, parlendas, quadrinhas e poemas. [EI01EF02]	<b>G4EF14</b> – Brincar com as palavras em situações orais reconhecendo que podem apresentar significados distintos. [EI02EF02]	<b>G5EF14</b> – Brincar com as palavras para encontrar analogias entre seus significados (manga de camisa e manga fruta, por exemplo). [EI03EF02]

ESCUta, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO		
3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
<b>G3EF15</b> – Expressar verbalmente as próprias necessidades. [EI01EF06]	<b>G4EF15</b> – Expressar as próprias necessidades fazendo-se entender. [EI02EF01]	<b>G5EF15</b> – Expressar as próprias necessidades de modo coerente e compreensível. [EI03EF01]
<b>G3EF16</b> – Atender às primeiras regras de conversação. [EI01EF06]	<b>G4EF16</b> – Conversar respeitando sua vez de falar. [EI02EF01]	<b>G5EF16</b> – Dialogar com os colegas e com o adulto, respeitando a vez de falar de cada um. [EI03EF01]
<b>G3EF17</b> – Reconhecer alguns elementos da narrativa com a ajuda do professor. [EI01EF03]	<b>G4EF17</b> – Escutar o adulto que fala, conta e lê. [EI02EF03]	<b>G5EF17</b> – Escutar o adulto que fala, conta e lê por um tempo prolongado. [EI03EF08]
<b>G3EF18</b> – Responder a perguntas sobre textos narrativos. [EI01EF03]	<b>G4EF18</b> – Compreender o significado global de uma narrativa. [EI02EF04]	<b>G5EF18</b> – Reconhecer a sequência da narrativa. [EI03EF05]
<b>G3EF19</b> – Recontar uma história explicitando o que acontece antes e depois. [EI01EF03]	<b>G4EF19</b> – Reproduzir verbalmente textos ouvidos com o auxílio de perguntas e imagens. [EI02EF04]	<b>G5EF19</b> – Expor episódios ouvidos e vistos, respeitando a sucessão lógica temporal dos eventos. [EI03EF04]
<b>G3EF20</b> – Relatar vivência respeitando a sequência de antes e depois. [EI01EF06]	<b>G4EF20</b> – Relatar vivências e histórias pessoais respeitando a sequência de começo, meio e fim. [EI02EF05]	<b>G5EF20</b> – Relatar vivências e contar histórias conhecidas ou inéditas, preservando a sequência dos fatos e apresentando detalhes. [EI03EF01]
<b>G3EF21</b> – Demonstrar interesse por livros. [EI01EF09]	<b>G4EF21</b> – Demonstrar interesse por livros buscando por eles espontaneamente. [EI02EF07]	<b>G5EF21</b> – Demonstrar interesse por diferentes livros e textos multimodais. [EI03EF07]
<b>G3EF22</b> – Manusear livros folheando-os progressivamente e com cuidado. [EI01EF07]	<b>G4EF22</b> – Manusear livros e revistas adotando progressivamente procedimentos de leitor (observar a capa, marcar a página em que parou, folhear com cuidado, etc.). [EI02EF07]	<b>G5EF22</b> – Manusear livros e revistas com autonomia. [EI03EF07]
<b>G3EF23</b> – Diferenciar desenhos de escrita. [EI01EF04]	<b>G4EF23</b> – Compreender que, para escrever, são necessárias as letras do alfabeto. [EI02EF09]	<b>G5EF23</b> – Perceber, mesmo de forma não convencional, outros sinais gráficos que compõem o sistema de escrita (acentuação e pontuação, por exemplo). [EI03EF09]
<b>G3EF24</b> – Distinguir letras de números. [EI01EF03]	<b>G4EF24</b> – Usar letras, mesmo de forma não convencional, na escrita espontânea. [EI02EF09]	<b>G5EF24</b> – Ao realizar escrita espontânea, grafar convencionalmente as letras. [EI03EF09]
<b>G3EF25</b> – Perceber que as letras do alfabeto têm nome. [EI01EF03]	<b>G4EF25</b> – Conhecer todas as letras do alfabeto. [EI02EF09]	<b>G5EF25</b> – Relacionar as letras do alfabeto aos correspondentes sons. [EI03EF09]
<b>G3EF26</b> – Observar a direção da escrita utilizada pelo professor. [EI01EF03]	<b>G4EF26</b> – Escrever, mesmo não convencionalmente, considerando a direção da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo). [EI02EF09]	<b>G5EF26</b> – Escrever considerando a direção da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo). [EI03EF09]
<b>G3EF27</b> – Fazer uso de garatuja nas situações de escrita espontânea. [EI01EF06]	<b>G4EF27</b> – Utilizar as letras do alfabeto considerando a invariância de suas formas. [EI02EF09]	<b>G5EF27</b> – Formular hipóteses estabelecendo correspondência entre o oral e o escrito. [EI03EF09]
<b>G3EF28</b> – Identificar a letra inicial de seu nome. [EI01EF06]	<b>G4EF28</b> – Identificar a letra inicial do nome dos colegas. [EI02EF09]	<b>G5EF28</b> – Reconhecer o nome dos colegas. [EI03EF07]
<b>G3EF29</b> – Brincar com os sons das palavras. [EI01EF05]	<b>G4EF29</b> – Reconhecer o som inicial das palavras. [EI02EF09]	<b>G5EF29</b> – Pronunciar as sílabas orais de uma palavra. [EI03EF09]

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO		
3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
<b>G3EF30</b> – Reconhecer a importância da escrita do próprio nome para a identificação de pertenceres e produções. [EI01EF06]	<b>G4EF30</b> – Escrever de forma autônoma o próprio nome. [EI02EF09]	<b>G5EF30</b> – Adotar como fonte de pesquisa o nome dos colegas na escrita de palavras. [EI03EF07]
<b>G3EF31</b> – Realizar escrita espontânea do próprio nome. [EI01EF06]	<b>G4EF31</b> – Realizar escrita imitativa do nome dos colegas. [EI02EF09]	<b>G5EF31</b> – Escrever o nome dos colegas respeitando a ordem das letras. [EI03EF09]
<b>G3EF32</b> – Participar de situações que envolvam a identificação de palavras na oralidade. [EI01EF05]	<b>G4EF32</b> – Reconhecer que os textos são compostos de partes menores – as palavras. [EI02EF03]	<b>G5EF32</b> – Reconhecer que as palavras são compostas de partes menores – as sílabas, na oralidade. [EI03EF09]
<b>G3EF33</b> – Realizar pseudoleitura de textos que sabe de cor. [EI01EF04]	<b>G4EF33</b> – Realizar pseudoleitura ajustando progressivamente o texto que sabe de cor ao texto escrito. [EI02EF03]	<b>G5EF33</b> – Realizar leitura não convencional com apoio da memória e de indícios (letra inicial, letra final, palavra inicial e palavra final). [EI03EF07]
<b>G3EF34</b> – Reconhecer que é possível ler imagens e textos verbais. [EI01EF04]	<b>G4EF34</b> – Realizar pseudoleitura de textos verbais. [EI02EF03]	<b>G5EF34</b> – Realizar pseudoleitura de textos verbais ajustando progressivamente o texto oralizado ao escrito. [EI03EF08]
<b>G3EF35</b> – Diferenciar a língua falada da oralização de um texto escrito. [EI01EF05]	<b>G4EF35</b> – Ao ditar um texto para o professor, perceber que existe uma correlação entre a língua falada e a língua escrita. [EI02EF06]	<b>G5EF35</b> – Realizar escrita espontânea considerando a correlação entre a palavra falada e a palavra escrita. [EI03EF09]
<b>G3EF36</b> – Participar da leitura compartilhada de diferentes gêneros textuais. [EI01EF08]	<b>G4EF36</b> – Demonstrar interesse por diferentes gêneros textuais. [EI02EF08]	<b>G5EF36</b> – Identificar diferentes gêneros textuais considerando suportes, formatos, tipos de letra e outros indícios. [EI03EF07]
<b>G3EF37</b> – Atribuir sentido à leitura, feita pelo professor, de diferentes gêneros textuais: canção, poema, convite, haicai, trava-língua, parlenda, quadrinha, conto, fábula, texto de divulgação científica, regras de jogo, receita. [EI01EF08]	<b>G4EF37</b> – Identificar a intencionalidade de alguns gêneros textuais: canção, poema, convite, bilhete, correspondência eletrônica, haicai, trava-língua, parlenda, quadrinha, conto, fábula, lendas, história em quadrinhos, tira, texto de divulgação científica, regras de jogo, receita. [EI02EF08]	<b>G5EF37</b> – Compreender a intencionalidade de diferentes gêneros textuais: canção, poema, convite, bilhete, correspondência eletrônica, mensagem instantânea, haicai, limerique, trava-língua, parlenda, quadrinha, adivinha, piada, conto, fábula, lenda, história em quadrinhos, <i>cartoon</i> , tira, texto de divulgação científica, regras de jogo, receita. [EI03EF07]
<b>G3EF38</b> – Participar dando ideias para a produção coletiva de diferentes gêneros textuais. [EI01EF08]	<b>G4EF38</b> – Participar de forma cooperativa na produção coletiva de diferentes gêneros textuais. [EI02EF06]	<b>G5EF38</b> – Ditar o conteúdo de diferentes gêneros textuais para o professor. [EI03EF05]
-----	-----	<b>G5EF39</b> – Identificar algumas das características principais dos gêneros textuais abordados: canção, poema, convite, bilhete, correspondência eletrônica, mensagem instantânea, haicai, limerique, trava-língua, parlenda, quadrinha, adivinha, piada, conto, fábula, lendas, história em quadrinhos, <i>cartoon</i> , tira, texto de divulgação científica, regras de jogo, receita. [EI03EF07]

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES		
3 anos	4 anos	5 anos
<b>G3ET01</b> – Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura) [EI01ET01] e a posição de um objeto no espaço.	<b>G4ET01</b> – Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). [EI02ET01]	<b>G5ET01</b> – Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. [EI03ET01]
<b>G3ET02</b> – Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar [...]) na interação com o mundo físico. [EI01ET02]	<b>G4ET02</b> – Observar, relatar [...] incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.). [EI02ET02]	<b>G5ET02</b> – Observar e descrever [e registrar] mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. [EI03ET02]
<b>G3ET03</b> – Observar as mudanças climáticas. [EI01ET03]	<b>G4ET03</b> – Observar e reconhecer fenômenos do tempo atmosférico. [EI02ET02]	<b>G5ET03</b> – Observar e descrever fenômenos atmosféricos. [EI03ET02]
<b>G3ET04</b> – Explorar o ambiente pela ação e observação [e também pela experimentação], manipulando, experimentando e fazendo descobertas. [EI01ET03]	<b>G4ET04</b> – Buscar informações em diferentes fontes sobre a natureza e seus fenômenos. [EI02ET02]	<b>G5ET04</b> – Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. [EI03ET03]
<b>G3ET05</b> – Observar os elementos da natureza. [EI01ET03]	<b>G4ET05</b> – Observar e descrever elementos da natureza. [EI02ET02]	<b>G5ET05</b> – Distinguir os vários tipos de seres vivos: animais e plantas. [EI03ET03]
<b>G3ET06</b> – Conhecer características físicas de diferentes bichos de jardim. [EI01ET03]	<b>G4ET06</b> – Conhecer hábitos, características físicas e ambiente natural de diferentes animais. [EI02ET03]	<b>G5ET06</b> – Conhecer e registrar informações sobre o ambiente, o hábitat e curiosidades de diferentes seres vivos. [EI03ET03]
<b>G3ET07</b> – Participar de situações que envolvam o cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. [EI01ET03]	<b>G4ET07</b> – Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. [EI02ET03]	<b>G5ET07</b> – Ampliar as situações de cuidado com animais e plantas de seu entorno, desenvolvendo ações de preservação do ambiente, locais e globais. [EI03ET03]
<b>G3ET08</b> – Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências [...]. [EI01ET04]	<b>G4ET08</b> – Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois). [EI02ET04]	<b>G5ET08</b> – Descrever diferentes trajetórias fazendo uso de múltiplas linguagens em diferentes suportes. [EI03ET04]
<b>G3ET09</b> – Participar de situações que envolvam a representação do espaço no plano. [EI01ET01]	<b>G4ET09</b> – Representar o espaço por meio de desenho, maquetes, escrita espontânea. [EI02ET04]	<b>G5ET09</b> – Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. [EI03ET04]
<b>G3ET10</b> – Identificar algumas formas geométricas: círculo e quadrado. [EI01ET05]	<b>G4ET10</b> – Identificar algumas formas geométricas: círculo, quadrado e triângulo. [EI02ET05]	<b>G5ET10</b> – Identificar algumas propriedades de determinadas formas geométricas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo). [EI03ET05]
<b>G3ET11</b> – Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles. [EI01ET05]	<b>G4ET11</b> – Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, [massa], cor, forma etc.). [EI02ET05]	<b>G5ET11</b> – Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. [EI03ET05]
<b>G3ET12</b> – Explorar possibilidades para resolver situações-problema do cotidiano. [EI01ET04]	<b>G4ET12</b> – Levantar hipóteses para resolver situações-problema do cotidiano. [EI02ET07]	<b>G5ET12</b> – Analisar diversas situações-problema levantando hipóteses, organizando dados e testando possibilidades de solução. [EI03ET04]
<b>G3ET13</b> – Diferenciar dia e noite. [EI01ET04]	<b>G4ET13</b> – Conhecer os diferentes momentos de um dia: manhã, tarde e noite. [EI02ET06]	<b>G5ET13</b> – Relatar experiências pessoais, usando noções de tempo. [EI03ET03]

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES		
3 anos	4 anos	5 anos
<b>G3ET14</b> – Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.). [EI01ET06]	<b>G4ET14</b> – Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). [EI02ET06]	<b>G5ET14</b> – Reconhecer, verbalizar e ordenar a sucessão temporal de ações diárias fazendo uso do calendário como instrumento de medida de tempo. [EI03ET03]
<b>G3ET15</b> – Perceber seu crescimento. [EI01ET04]	<b>G4ET15</b> – Relatar fatos importantes sobre seu crescimento. [EI02ET06]	<b>G5ET15</b> – Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. [EI03ET06]
<b>G3ET16</b> – Perceber a presença de números em diferentes contextos de uso. [EI01ET03]	<b>G4ET16</b> – Fazer uso dos números em diferentes situações do cotidiano. [EI02ET07]	<b>G5ET16</b> – Conhecer a função social dos números. [EI03ET07]
<b>G3ET17</b> – Recitar a sequência numérica em brincadeiras e jogos, mesmo não convencionalmente. [EI01ET03]	<b>G4ET17</b> – Contar* [...] objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos. *Até 10 elementos com precisão. [EI02ET07]	<b>G5ET17</b> – Contar com precisão até w30 elementos. [EI03ET07]
<b>G3ET18</b> – Participar de situações que envolvam o contato com os símbolos numéricos. [EI01ET03]	<b>G4ET18</b> – Reconhecer os símbolos numéricos em diferentes portadores (calendário, quadro numérico, gráficos). [EI02ET07]	<b>G5ET18</b> – Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. [EI03ET07]
<b>G3ET19</b> – Identificar símbolos numéricos até 5. [EI01ET03]	<b>G4ET19</b> – Identificar e ler números até 10. [EI02ET07]	<b>G5ET19</b> – Identificar e ler números até 50. [EI03ET07]
<b>G3ET20</b> – Participar de situações que envolvam o registro de quantidade, realizado pelo professor, fazendo comparações (poucos e muitos). [EI01ET03]	<b>G4ET20</b> – Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.). [EI02ET08]	<b>G5ET20</b> – Registrar por meio de símbolo numérico diferentes quantidades até 50, tendo como fonte de apoio os portadores numéricos. [EI03ET07]
<b>G3ET21</b> – Participar de situações que envolvam a construção coletiva de gráficos de barras. [EI01ET03]	<b>G4ET21</b> – Ler e participar da construção de gráficos. [EI02ET08]	<b>G5ET21</b> – Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos. [EI03ET08]
<b>G3ET22</b> – Comparar grandezas: grande, pequeno e médio. [EI01ET05]	<b>G4ET22</b> – Relacionar grandezas: grande e pequeno, alto e baixo, curto e comprido, cheio e vazio, pesado e leve. [EI02ET05]	<b>G5ET22</b> – Registrar a comparação de grandezas por meio de desenhos. [EI03ET08]
-----	-----	<b>G5ET23</b> – Explorar situações que envolvam formas simétricas. [EI03ET05]
<b>G3ET24</b> – Demonstrar curiosidade quanto aos recursos tecnológicos. [EI01ET03]	<b>G4ET24</b> – Conhecer alguns recursos tecnológicos. [EI02ET08]	<b>G5ET24</b> – Conhecer e usar recursos tecnológicos. [EI03ET04]

## Avaliação do *ensino e da aprendizagem*

O acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças não é uma escolha pedagógica, é uma prática normativa prevista em diferentes documentos legais. Nas DCNEI, explicita-se que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);
- III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V – a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010b, p. 29)

Em consonância com as DCNEI, a BNCC explicita como devem acontecer o acompanhamento e a observação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças:

[...] é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2017, p. 37)

A avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Ela permite fazer ajustes para que, cada vez mais, possamos sincronizar a ação de ensinar com a ação de aprender.

Será que todas as ações intencionais que visam oportunizar aprendizagem às crianças se concretizam realmente em aprendizagens? Como é possível averiguar se o currículo ensinado é o currículo aprendido? O que é preciso fazer caso não se perceba essa correspondência?

Em primeiro lugar, é preciso pensar que, em função da complexidade dos processos de ensinar e aprender, não é possível estabelecer ações predeterminadas de avaliação das crianças, relacionadas em uma listagem de comportamentos e de aprendizagens. Isso é impossível, uma vez que na Educação Infantil a observação do desenvolvimento cotidiano da criança é o principal instrumento de avaliação. A observação deve ser sustentada por conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e orientada por metas e objetivos claros, definidos na proposta pedagógica da instituição e concretizados na prática educativa do(a) professor(a). É importante ressaltar que esses objetivos devem, necessariamente, levar em conta todos os aspectos do desenvolvimento da criança. (BRASIL, 2006a, p. 22)

A observação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança deve ser intencional, criteriosa e acolhedora. Intencional porque deve ter objetivos claros que guiem o olhar do professor. Criteriosa porque deve ter claros os aspectos do antes e do depois, considerando mais o processo do que o resultado,

o contexto em que a criança se encontra, bem como o momento de vida pelo qual está passando. Deve ser também acolhedora, no sentido de saber quem é a criança observada, quais são as suas preferências, as suas necessidades e os seus anseios.

Algumas indagações podem ajudar o professor a direcionar o olhar durante a observação das crianças:

- O que a criança não fazia e agora faz?
- O que ela é capaz de fazer com a minha ajuda e sem essa ajuda?
- Qual linguagem deve ser mais incentivada e precisa de maior atenção?
- Como os pais poderiam contribuir ainda mais nesse processo?

Assim, a avaliação deve ocorrer por meio da ação de acompanhamento dos percursos e dos progressos das crianças. Além da observação, há diferentes instrumentos que dão visibilidade à aprendizagem das crianças: diários de classe, pautas de observação, portfólios, produções das crianças (desenhos, registros escritos, elaborações artísticas, entre outros), que, por sinal, são excelentes formas para acompanhar a evolução em diferentes linguagens.

Os aspectos observados e percebidos na avaliação precisam ser compartilhados com a família e com a criança. Geralmente, para isso, são elaborados relatórios de acompanhamento da aprendizagem e portfólios.

É preciso que haja planejamento da avaliação e do uso de seus instrumentos para acompanhar e oportunizar o desenvolvimento das crianças. Em primeiro lugar, deve-se ter em mente que o que será ensinado permitirá, em cada etapa de ensino, delimitar as expectativas de aprendizagem, das quais dependem os critérios de avaliação.

Segundo Macedo (2000), a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e ter como função não apenas observar ou descrever uma situação passada, mas, sobretudo, ajudar a interferir ativamente em uma situação em curso ou que está sendo planejada. Aqui, evidencia-se que a qualidade do processo da aprendizagem (e não apenas os seus resultados) também é de responsabilidade dos professores.

Para realizar uma avaliação que auxilie na elaboração de um mapeamento das aprendizagens das crianças e provoque ajustes nas práticas educativas para que todos os envolvidos aprendam, deverá haver registros periódicos acerca dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento traçados nos diferentes campos de experiências.

Para favorecer esses registros do processo de aprendizagem, elaboramos indicadores para cada objetivo abordado nas atividades. Esses indicadores podem orientar na observação atenta, ajudando o professor a identificar de que modo cada criança está elaborando seus conhecimentos. Afinal, uma avaliação eficiente é produto de um monitoramento contínuo ao longo do percurso de desenvolvimento das crianças – e não somente concentrada nos momentos de verificação. Lançar mão de instrumentos de avaliação cujo foco está nos processos de aprimoramento do percurso de aprendizagem e do ensino é função do professor de Educação Infantil.

Conforme ressaltam Bassedas, Huguet e Solé:

[...] não se trata de fazer juízos fechados ou definitivos sobre o que uma criança é capaz de fazer em um determinado momento de sua escolarização, mas de valorizar e observar o que pode fazer com ajuda e a colaboração das outras pessoas, crianças ou educadoras. Enfim, do que necessita para aprender a progredir. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 105)

Assim, os relatórios de acompanhamento de aprendizagem devem explicitar inúmeras situações de avaliação que foram realizadas durante o período, as decisões que o professor tomou diante daquilo que constatou, as aprendizagens construídas e as que ainda estão por construir.

Cabe ressaltar que os instrumentos de avaliação do professor são diferentes dos instrumentos de comunicação da avaliação aos pais. Os primeiros visam ao diálogo entre o ensino e a aprendizagem e à correspondência desses dois processos; os segundos têm cunho mais informativo.

## Transição da Educação Infantil para o *Ensino Fundamental*

“Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010b, p. 30).

A passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer cuidado e atenção e deverá acontecer de forma integrada, dando continuidade ao percurso educativo delas. O Sistema Positivo de Ensino tem como objetivo contribuir para essa integração e a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças que ingressarão na próxima etapa da Educação Básica.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada período etário da Educação Infantil, apresentados no capítulo 4, contemplam um conjunto de aprendizagens necessário à nova etapa de ensino, conforme indicados na BNCC:

[...] considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como **elemento balizador e indicativo** de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 51, grifo do original)

Assim, as sínteses das aprendizagens esperadas foram contempladas ao longo desta coleção com base nas intencionalidades educativas que nortearam as situações pedagógicas elaboradas.



Segundo a BNCC, espera-se que as crianças, ao final da etapa da Educação Infantil, sejam capazes de:

<p><b>O eu, o outro e o nós</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</li> <li>• Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</li> <li>• Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</li> </ul>
<p><b>Corpo, gestos e movimentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</li> <li>• Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</li> <li>• Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</li> <li>• Coordenar suas habilidades manuais.</li> </ul>
<p><b>Traços, sons, cores e formas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</li> <li>• Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</li> <li>• Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</li> </ul>
<p><b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</li> <li>• Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</li> <li>• Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</li> <li>• Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</li> </ul>
<p><b>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</li> <li>• Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</li> <li>• Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.</li> <li>• Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.</li> <li>• Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).</li> </ul>

(BRASIL, 2017, p. 52-53)

# 6

## *Referências*

- AMARANTE, Wania. *Cobras e lagartos*. São Paulo: FTD, 2011.
- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ANDRADE, Luiza. *Pequenos leitores*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/pequenos-leitores-431328.shtml>>. Acesso em: nov. 2017.
- AZEVEDO, Alexandre. *Poeminhas sensacionais*. Curitiba: Positivo, 2010.
- BAGNO, Marcos. *Festa no meu jardim*. Curitiba: Positivo, 2015.
- BARROS, Sônia. *Passeio no trem da poesia*. Curitiba: Positivo, 2015.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRASIL. *Cultura digital*. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12330-culturadigital-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12330-culturadigital-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação correlata [recurso eletrônico]: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata*. 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010b.
- \_\_\_\_\_. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A arte no ciclo de alfabetização*. Brasília: MEC/SEB, 2015. (Caderno 6).
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. *Livro de estudo: Módulo IV*. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012795.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- BRENTANO, Ana B. G. Cadernos de desenho: um diário do percurso criador da criança. *Avisa Lá especial: trabalho com artes visuais*, São Paulo, n. 8, p. 20-22, out. 2001.
- BRITO, Teca A. de. *Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BRITTO, Percival L. Sobre o processo de formação do gosto e a constituição do sujeito leitor. *Prazer em ler: registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura*, [S.l.], v. 2, fev. 2007.
- CARUSO, Carla. *Bichos de quintal*. Belo Horizonte: Dimensão, 1998.
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para Educação Infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- CORREIA, Almir. *Poemas sapecas, rimas traquinas*. São Paulo: Formato, 1997.
- COSTA, Marta M. da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Intersaberes, 2007.
- CURTO, Luís M.; MORILLO, Maribel M.; TEIXIDÓ, Miguel M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2011. v. 1.
- DAVID, T. G.; WEINSTEIN, C. S. The built environment and children's development. In: DAVID, T. G. (Ed.); WEINSTEIN, C. S. *Spaces for children: the built environment and child development*. New York: Plenum, 1987.

## Referências

- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade da educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DEBUS, Eliane. *Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.
- DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.
- DI GIACOMO, Fred. *Haicais animais*. São Paulo: Panda Books, 2013.
- FARIA, Maria A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. (Como usar na sala de aula).
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FILGUEIRAS, Isabel P. *A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/assunto/conhecendo-a-crianca/a-crianca-e-o-movimento-questoes-para-pensar-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GARANHANI, Marynelma C.; NADOLNY, Lorena de F. *O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança*. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/361/3/D14\\_Caderno.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/361/3/D14_Caderno.pdf)>. Acesso em: 22 jan.
- GARCIA, Edson G. *A leitura no meio do caminho: algumas ideias preliminares sobre esse universo fabuloso que é a construção de sentidos para a vida humana. Prazer em ler: um roteiro poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices de leitura*, [S.l.], v. 1, jan. 2006.
- GHEDIN, Leila M. et al. *A educação científica na educação infantil. Revista Amazônica de Ensino de Ciências/Areté*, Manaus, v. 6, n. 10, p. 42-52, jan./jun. 2013.
- GIGANTE, Ana M. B.; SANTOS, Monica B. dos. *Práticas pedagógicas em Matemática: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.
- GOBBI, Márcia. *Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7158-2-6-multiplas-linguagens-marcia&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7158-2-6-multiplas-linguagens-marcia&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- GUIMARÃES, Luciano S. R. *O aluno e a sala de aula virtual*. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. II.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Infantil).
- HUBNER, Luciana. *A criança e os conhecimentos sobre a natureza e a sociedade*. Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/assunto/conhecendo-a-crianca/a-crianca-e-os-conhecimentos-sobre-a-natureza-e-a-sociedade/>>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE 6 COSMÈ TURA. *Il curricolo della scuola di infanzia*. 2016-2019. Disponível em: <[http://scuole.comune.fe.it/126/attach/cosmetura/docs/1453709962\\_curricolo-infanzia.pdf](http://scuole.comune.fe.it/126/attach/cosmetura/docs/1453709962_curricolo-infanzia.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2018.

- ITÁLIA. Ministério da Educação. Universidade e Pesquisa. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. set. 2012. Disponível em: <[http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- JOSÉ, Elias. *Caixa mágica de surpresa*. São Paulo: Paulus, 1984.
- LALAU. *Bebês brasileiros: poesia para os filhos mais especiais da nossa fauna*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Futebol*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.
- LIMA, Ricardo da C. *Do avesso*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.
- LITERATURA e formação de repertório. Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didatico/literatura-e-formacao-de-repertorio/>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- LIUBLINSKAIA, A. A. *Desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa: Estampa, 1973.
- MACEDO, Lino de. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MESSIAS, Adriano. *Que bicho está no verso?* Curitiba: Positivo, 2012.
- MIGUEZ, Fátima. *Nas arte-manhas do imaginário infantil*. Rio de Janeiro: Zeus, 2003.
- MOÇO, Anderson. *14 perguntas e respostas sobre projetos didáticos*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/424/14-perguntas-e-respostas-sobre-projetos-didaticos>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- MONTEIRO, Sara M. *Escrita espontânea: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- MOREIRA, Wagner W. Perspectivas da educação motora na escola. In: MARCO, Ademir de (Org.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papyrus, 1995. (Corpo & Motricidade).
- MOYLES, Janet. *Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MOYLES, Janet et al. *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e anos iniciais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. *O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?* Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- OLIVEIRA, Marta K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José A. et al. *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2003. p. 51-84.
- PILLOTTO, Sílvia. *Linguagens da arte na infância*. Joinville: Univille, 2007.
- PIMENTEL, Valéria. *Entre o acaso e a intenção*. Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didatico/entre-o-acaso-e-a-intencao-como-a-crianca-pode-conquistar-autonomia-para-criar/>>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação (DGE). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2016. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2018.

## Referências

- REZENDE, Maria V. *Jardim de menino poeta*. São Paulo: Planeta, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Hai-quinjal: haicais descobertos no quinjal*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RODRIGUES, Eduardo. *Pequenos poemas para pequenos*. Curitiba: Positivo, 2009.
- SARAIVA, Juracy A. Por que e como ler textos literários. In: LITERATURA na escola: propostas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SARAIVA, Juracy A.; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SMOLE, Kátia S. *A matemática na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SMOLE, Kátia S.; DINIZ, Maria I. *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SMOLE, Kátia S.; DINIZ, Maria I.; CÂNDIDO, Patrícia. *Resolução de problemas*. Porto Alegre: Artmed, 2000. (Matemática de 0 a 6).
- SMOLE, Kátia S. et al. *Era uma vez na Matemática: uma conexão com literatura infantil*. São Paulo: CAEM/MEUSP, 2004.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SORRENTI, Neusa. *Poemas miudinhos*. São Paulo: Caramelo, 2015.
- TONELLO, Denise M. Mira poesia. *Avisa Lá*, São Paulo, p. 16, set. 2004.
- VYGOTSKY, Levi. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água, 2008.
- WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veiga, 1979.
- YUNES, Eliana; PONDÈ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1989.
- ZABALZA, Miguel. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.